

التنمية الثقافية والتطوير مدخل إلى محو الأمية

تأليف

د. شبل بدوان

د. حسن البيلالوي

د. أمال فخر

دار الأمل للنشر والتوزيع



التنمية الثقافية والتنوير

مدخل إلى محو الأمية



التنمية الثقافية والتنوير

مدخل إلى محو الأمية

تأليف

د. شبيب بدران د. حسن البيلالوى

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية أستاذ علم الاجتماع
كلية التربية - جامعة الإسكندرية ووكيل أول وزارة التربية والتعليم

د. كمال نجيب

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)

الكتاب : التنمية الثقافية والتوير

المؤلف : د. شبل بدران

رقم الإيداع : ٢٠٠١/١٧٨٧٥

الترقيم الدولي : 977-303-396-1

تاريخ النشر : ٢٠٠٣

دار قباء

الناشر :

للطباعة والنشر والتوزيع

حقوق الطبع والترجمة والاقتباس محفوظة

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

٦٣٧٤٠٣٨ / فاكس - ٦٣٦٢٥٦٢ ☎

المكتبة : ١٠ شارع كامل صدقي - الفجالة (القاهرة)

٥٩١٧٥٣٢ / ☎ ١٢٢ (الفجالة)

المطابع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

١٥/٣٦٢٧٢٧ ☎

WWW.alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa@naseej.com

Kebaa@ajeel.com





مقدمة

احتلت قضية "الأمية" موقع الصدارة في مجال الدراسات التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومنذ أكثر من قرن من الزمان والمشتغلين بالعلوم التربوية والتنموية يقدمون العديد من الدراسات والبحوث والرؤى المتنوعة والعديدة في قضية الأمية سواء في النظرة التقليدية والمحافظة لها بوصفها أبجدية فقط تتعلق بإجادة القراءة والكتابة، أو يوصفها إنجازاً وظيفياً يؤهل الأمي للانخراط في سوق العمل في مستوياته الدنيا والبسيطة حسب طبيعة المهن والحرف التي يمكن أن يتعلمها إلى جانب معرفته لأبجديات القراءة والكتابة، أو سواء كان ذلك من المنظور النقدي الأوسع والذي ينظر إلى تلك القضية بوصفها عملاً تحريراً للإنسان وإطاقاته وإبداعاته، ذلك التحرير الذي سيتركب عليه بطبيعة الحال تحرير المجتمع ككل...

لقد شهد القرن الماضي تلك الجهود والاجتهادات النظرية والعملية، بدءاً من جهود الجمعيات الأهلية والخيرية في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ومروراً بجهود الأحزاب السياسية في مطلع القرن العشرين "الحزب الوطني - مصطفى كامل" وانتهاءً بجهود الدولة الرسمية والتي تجلت في شكل قرارات وزارية وقوانين تنظيمية وإنشاء العديد من الآليات في الوزارات الحكومية المختلفة، وتتويجاً بإنشاء الهيئة العامة لحو الأمية وتعليم الكبار والقوانين والقرارات المنظمة لعملها الرسمي الحكومي.

والذي لاشك فيه أن دخولنا للألفية الثالثة في ظل ثورة المعلومات والتكنولوجيا والاتصالات الحديثة، ونحن مازلنا نحاول ونجتهد في سبيل تحقيق المجتمع

المتعلم والذي تتوارى فيه تماماً قضية الأمية بوصفها عاراً تربوياً وسياسياً وثقافياً يضع المجتمع برمته في إطار الدول المتخلفة وغير القادرة على تجاوز تلك العقبة الكؤد والتي تعوق بشكل حقيقي في إحداث تنمية مستقلة تدفع المجتمع والأفراد إلى أفق من التحرر الفكري والثقافي، وتحفز آليات العمل الوطني والسياسي وتُفعل دور مؤسسات المجتمع نحو استنهاض الهمم في إطار من منظومة فاعلة تسعى بكل قواها إلى تحقيق المجتمع المتعلم وتحقيق نسب عالية من التنمية وزيادة الإنتاج الوطني وتحقيق دخل قومي وفردى يستطيع الإنسان من خلاله أن يعيش في حياة كريمة آمنة تحقق له وللمجتمع الاستقرار والرفاهية.

وإذا كان القرن الحادي والعشرين بتداعياته العلمية والمعرفية والثورات التكنولوجية التي يعيش فيها، وتقدم وسائل الحصول على المعرفة من خلال شبكات "الانترنت" والكمبيوتر وغيرها من الإنجازات التي تتطلب للتعامل معها مستوى تعليمي لا يقل عن المستوى الجامعي، فإن القضية تصبح أكثر تعقيداً وتطرح علينا العديد من التحديات التربوية والثقافية، وتجعل قضية القراءة والكتابة والمفهوم الوظيفي لمحو الأمية أو حتى تحرير الإنسان بوصفه عملاً سياسياً وتربوياً تحديداً تربوياً وثقافياً، لأن المتطلبات الواجب توافرها في إنسان القرن الجديد تتجاوز كل ذلك وتصل إلى حد المستوى الجامعي والعالي من التعليم، من هنا فإن هناك ضرورة تربوية وثقافية وسياسية تطرح نفسها علينا وبإلحاح شديد، لأبد من لائحة المفاهيم والأطر القديمة والتقليدية والمحافظة لمحو الأمية وتعليم الكبار، والنظر إلى تلك القضية في أفق فضاء جديد ومتسع وغير خاضع للأطر القديمة والتقليدية، إن القضية هي بالأساس قضية سياسية ووطنية إلى جانب كونها قضية فنية وتربوية.



من هنا فإن مدخل التنمية الثقافية والتنوير يعد من المداخل القادرة على الاشتباك مع المستجدات والتفاعل معها في فضاء أكثر اتساعاً وشمولاً - فكل حركة تنويرية جادة نطلقها ستكون قادرة بلاشك على إضاءة شعاب الماضي ودروب المستقبل معاً. فالتنوير هو وضع الوافد والموروث معاً تحت شروط التفكير العقلاني. التنوير هو دراسة عقلانية لأحلامنا المنطلقة نحو المستقبل وهو لكل ذلك قيمة لوعى الناس وأخلاقياتهم وإطلاق لطموحاتهم وقواهم نحو نهضة منشودة.

التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم. التنوير هو إطلاق طاقات الإبداع والعمل وتعبئة الجهود تجاه ضغوط وموجبات العمل المستقبلية... في سبيل تحقيق العدل والحرية. التنوير هو وضع الإنسان في بؤرة التغيير ليصبح مقياس كل عمل تنموي. الإنسان هو صانع التغيير.. ومن أجله يتم كل تغيير.

والتنمية الثقافية والاجتماعية هي حركة وليست نموذجاً مغلقاً معداً مسبقاً.. إنها مبادرات إبداعية تتحقق من خلال آليات ووسائل متعددة تتنظم جميعها في مسعى التنوير المنشود.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق على أي نحو إذن ينبغي أن تكون جهود محور الأمية المرتبطة بالتنوير؟ والجواب أن محور الأمية في إطار التنوير إنما ينبغي أن يكون حركة نقدية أيضاً تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت.. استنهاضاً لقواهم وتعبئة لها في سبيل تحقيق تنمية ثقافية وترقية ونهضة المجتمع. ومحور الأمية بهذا الفهم إنما يقع في القلب من التنوير تماماً كما يقع التنوير في القلب من التنمية الثقافية. وكما تقع التنمية الثقافية في القلب من عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان في القلب من كل فكر وتصور... الإنسان مقياس كل شيء.



وفى هذا الكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم : متخصصاً أو مهتماً أو واعياً أو مثقفاً سنحاول أن نقدم لك رؤية نقدية لمحو الأمية فى إطار التنمية الثقافية والتنوير، ومن هنا يأتى الفصل الأول والذى كتبه الأستاذ الدكتور شبل بدران حول "الأمية وقاعدية النظام السياسى" كاشفاً تلك العلاقة بين قضية الأمية وبعدها السياسى والثقافى فى المجتمع، وأن تلك القضية هى الأساس قضية مجتمع وقضية تنمية. والعلاقة بينها وبين بنية النظام السياسى القائم، علاقة جدلية تبادلية بالأساس. والفصل الثانى هو للمفكر الاقتصادى العالمى سمير أمين حول: "التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من أجل التنمية" وهى ورقة تقدم بها إلى مؤتمر فى إيران عام ١٩٧٥ وترجمها الأستاذ الدكتور كمال نجيب بوصفها إنجازاً نظرياً لمفكر كبير فى عالم الاقتصاد والسياسة، كان لابد لنا ونحن نسبح فى فضاء قضية الأمية أن نستعين بتلك الرؤية الهامة فى معالجة تلك المشكلة.

أما الفصل الثالث فيناقش مقولة المفكر التربوى البرازيلى «باولو فريرى» حول الوعى من الخارج ولقد كتب هذا الفصل الأستاذ الدكتور كمال نجيب ولعل مناقشة تلك المقولة يعطينا فيضاً تربوياً نقدياً فى قضايا محو الأمية وتحرير الإنسان من ثقافة الصمت. أما الفصل الرابع والآخر فهو للأستاذ الدكتور حسن البيلال وفى هذا الفصل يطرح المؤلف من خلال رؤية نقدية لقضية التنمية الثقافية والتنوير بوصفها مixelاً أساسياً وجوهرياً فى محو الأمية وتعليم الكبار،





ولاشك أن اختيار عنوان الكتاب لتلك الدراسة لكونها تحمل في طياتها التوجه النظرى والنقدى والرؤية المستقبلية لمحو الأمية بوصفها قضية تحرير للإنسان والمجتمع من الجهل... وأملنا كبير أن يكون فى هذا الكتاب المتواضع والبسيط النفع والفائدة للمشتغلين فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار والمشتغلين بالإعلام وفى مجال الثقافة والتنوير بوجه عام، لأنه يحمل رؤية ورؤى جديدة من خلال الفكر النقدى الذى تتبناه .

والله من وراء القصد ومن أمامه ..

د. شـبـل بدران

د. حسن حسين البيلاوى

د. كمال نجيب



إن الحقيقة الاجتماعية لم توجد بالصدفة، بل وجدت كنتيجة لجهود الإنسان، كذلك فإن عملية التغيير لا تتم بالصدفة، بل تتم نتيجة لجهود الإنسان، وإذا كان الرجال هم الذين يحدثون التغيير في الحقائق تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال»..

(باولو فريدي، ١٩٨٢ ص ٢٠)

الأمية وفاعلية النظام السياسي



مقدمة :

لم تعد الأمية مشكلة تربوية وتعليمية وفنية بحتة، بل تجاوزت ذلك كله، وأصبحت قضية سياسية تتعلق بالدرجة الأولى ببنية النظام السياسي وفاعليته، كما أصبحت مشكلة الأمية في عالمنا العربي والنامي على حد سواء قضية ترتبط أشد الارتباط بمجمل الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وخصوصاً قضية التنمية، حيث لم يعد يتصور في أى مجتمع من المجتمعات أن تتم التنمية في غياب وعي المواطن والإنسان بها وبآلياتها وأهدافها، من هنا أصبح بناء الإنسان قضية محورية تتعلق أولاً وأخيراً بلامح حركة المجتمع وتطوره، ومدى أخذه بالأساليب الحديثة والمتطورة في بناء نفسه.

ومن هنا فإن ما نطرحه هنا يمثل رؤية منهجية لقضية الأمية وتعليم الكبار، وعلاقتها بفاعلية النظام السياسي، وذلك انطلاقاً من أن الأمية مشكلة اجتماعية قومية، تشكل في البلدان النامية ومنها مصر أحد مظاهر التخلف الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، لدرجة أن بعض الباحثين والدارسين يقيسون درجة تجاوز المجتمعات لتخلفها بنسبة الأمية المتفشية فيها وبين مواطنيها، مما يترتب عليها النظر للأمية باعتبارها قضية قومية مجتمعية، وليست ظاهرة فردية، بل إن الأمية تتجاوز ذلك كله، حيث تعبر بشكل أو بآخر عن مدى تطور البنيان الاقتصادي والسياسي والاجتماعي في المجتمع. كما أنها تعبر أيضاً في جانب آخر عن درجة فاعلية النظام السياسي وانحيازه لصالح الجماهير العريضة، وعن درجة المشاركة السياسية في صناعة القرار الوطني المتعلق بسياسة المجتمع.



من هنا فإن العلاقة واضحة بين توجهات النظام السياسى السائد فى أى مجتمع وتوجهات النظام التعليمى الرسمى من خلال خضوع الأخير للإشراف والتمويل والمتابعة، والسؤال : هل العلاقة بين النظام السياسى والنظام التعليمى اللارسمى - اللامدرسى - قائمة بنفس الدرجة، والتبعية، هنا سنحاول أن نميط اللثام عن تلك العلاقة الجدلية التى تربط النظام السياسى بنظام التعليم اللانظامى أو اللامدرسى - تعليم الكبار - وذلك على اعتبار أنه من المفروض أن يكون نظام التعليم اللامدرسى يتمتع باستقلالية إلى حد كبير، نظراً لمشاركة القوى الوطنية والشعبية فى العمل به.. ومن هنا فهل العلاقة متجذرة بين النظام السياسى ونظام التعليم اللامدرسى المتمثل فى تعليم الكبار ومحو الأمية، أم أن شرط الاستقلالية يحول دون هيمنة النظام السياسى على ذلك النشاط التربوى والشعبى الأهمى.

لذا ننظر إلى قضية محو الأمية وتعليم الكبار من خلال طرح مفاهيم النظرية المحافظة التى صدرها الاستعمار فى فترة هيمنته على البلاد المتخلفة والمتابعة. وكذلك طرح مفاهيم النظرية المناقضة لها، وهى النظرية الراديكالية أو الثورية التحررية وخصوصاً تطوراتها العظيمة فى السبعينيات عند المربى البرازيلى «باولو فريرى» وتجاربه فى أمريكا اللاتينية. كما أننا سنناقش الجهود الشعبية والرسمية للتصدي للمشكلة فى مصر وحصاد تلك الجهود والخلل البنىوى فى النظام التعليمى، وأخيراً نطرح الإشكالية فى كليتها وإمكانية الخروج من مستنقع الأمية، إلى أفق أكثر رحابة وإنسانية، يسترد فيه الإنسان المعاصر آدميته وحريته، وتطلق لقواه الكامنة فرص الإبداع والابتكار والخلق لعالم خالٍ من الظلم والاستغلال .





أولاً - النظرية المحافظة :

تعد الأمية أحد الجيوب التي تركها الاستعمار المباشر في زمن المستعمرات في مصر وفي غيرها من البلدان المتخلفة، والتي كان يحق من خلالها فوائد كثيرة بالتعاون مع القوى الاجتماعية الداخلية المستفيدة من العلاقة الحميمة مع رأس المال الأجنبي، وتزايد نسب الأمية في مصر والبلدان المتخلفة - يشكل أحد التحديات التي واجهت الحكومات الوطنية عقب الاستقلال السياسي، إلا أن هناك الكثير من هذه الحكومات لم تقطع كل علاقاتها مع القوى الاستعمارية الرأسمالية، بل دخلت في علاقات حميمة معها في النظام الاقتصادي - المفروض عليها - نظام التبعية - وأخذت الرأسمالية العالمية تنتشر أيديولوجيتها في تلك البلدان خلال عقد الخمسينيات والستينيات، والآن تصدر الكثير من المفاهيم التي تعد في ظاهرها لصالح تلك البلدان، إلا أن جوهرها يعبر بجلاء عن روح التبعية والتسلط والدوران في الفلك الاستعماري.

ومن تلك المفاهيم التي صدرتها الرأسمالية العالمية في مرحلة هيمنتها على بلدان كثيرة مفهوم «محو الأمية الوظيفي» والذي تبنته الهيئات الدولية «اليونسكو» و«البنك الدولي» ولقد نشأت الفكرة في الستينيات بعد دعوة «اليونسكو» له وإقراره في المؤتمر العالمي للقضاء على الأمية الذي انعقد في طهران عام ١٩٦٥ ولقد طبقت الفكرة في العام التالي بإنشاء برنامج تجريبي عالمي لمحو الأمية، وكان الهدف من البرنامج جعل محو الأمية واحداً من مقومات التنمية، والذي حدث في الواقع هو أن هذه التنمية قد اقتصرت بوجه عام على بعدها الاقتصادي فقط.

ويعتمد هذا الفهم - وفق النظرية المحافظة - للتصدي للأمية في البلدان المتخلفة على الأمية الهجائية «القراءة والكتابة» والأمية كثافة معوقة للتنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادي لتلك البلدان.



ومحو الأمية وتعليم الكبار وفق هذا المنهج وتلك النظرية يعنى اكتساب الفرد المهارات الأساسية لتسلم دوره فى العملية الإنتاجية وزيادة الإنتاج، ويسير هذا الفهم وفق مقولة: أن العامل الذى يجيد القراءة والكتابة أفضل من غيره الذى لا يجيدها، وظاهر هذا القول قد لا يكون هناك غبار عليه، أما جوهره فيعنى أن نمط العلاقات الإنتاجية السائد فى البلدان المتخلفة، هو نمط العلاقات الرأسمالية وهذا الفهم يعطى دعماً وتأكيداً له، كما أن زيادة الإنتاج واستخدام الأميين بعد محو أميتهم وظيفياً، لن يعود عليهم بفائض القيمة من العملية الإنتاجية، ولكنه يكرس نمط الإنتاج السائد، حيث تحصل الطبقات الحاكمة على كل فائض القيمة لصالحها، وفى النهاية فإن نماذج التنمية التى طرحت فى العديد من تلك البلدان هى نماذج على النهج الرأسمالى، الذى يكرس بدوره أيضاً لمزيد من النورات فى الفلك الاستعماري وتأكيد علاقات التبعية الاقتصادية، وذلك لأن معظم الخطط التى طرحت فى تلك البلدان لم تهتم إلا بالناحية الاقتصادية من حيث النمو الاقتصادى الذى لا يعود على الغالبية العظمى من هؤلاء الذين محيت أميتهم بنى فائدة تذكر.

وهذا الفهم يؤكد أن الإنسان هو أداة العملية الإنتاجية، ولا يعنى محو أميته إلا مزيداً من إكسابه خبرة عملية ومهارية فى زيادة النمو الاقتصادى، ولا يتطرق لا من قريب أو بعيد إلى تحريره كإنسان وبقعه نحو تغيير شروط حياته القاسية. والدعاوى التى سادت معظم البلدان المتخلفة خلال عقد الستينيات (عقد التنمية) طرحت التنمية كنموذج مشوه، لا يعنى حركة المجتمع وإحداث الاستقلال الاقتصادى والاعتماد على الذات، وإنما يعنى فقط التطور الاقتصادى على غرار نموذج البلدان الرأسمالية المتقدمة، والتى لن يكون هناك تكرار لتجربتها التاريخية مع بلدان العالم الثالث.



ويعطينا التاريخ درساً الهام من أنه لا توجد تجربة إنسانية تم فيها تحويل وتغيير المجتمع من خلال محو الأمية الهجائية أو الأمية الوظيفية وإن كان ذلك قد حدث مع المجتمعات الرأسمالية فإنه حدث بعد أن سيطرت الرأسمالية على مقاليد الحكم وتسلم زمام السيطرة من طبقة الإقطاع وكانت الرأسمالية في أشد الحاجة إلى محو الأمية الهجائية والوظيفية لإحداث التطور الرأسمالي وتكثيفه، وعلى ذلك فإن محو الأمية الهجائية والوظيفية وفق النظرية المحافظة لا يعنى فى التحليل الأخير سوى تكريس الأوضاع الراهنة والعمل على استقرارها وبقائها، تحت دعاوى التحرر والتقدم، ودليلنا على ذلك أن البلدان التى بعدت ولو لفترة وجيزة عن الدوران فى الفلك الرأسمالى سرعان ما عادت إليه بشوق وحنين جارف، أو كانت قريبة منه بشكل أو بآخر.

ثانياً - النظرية الثورية :

ظهرت أولى معالم هذه النظرية مع الثورة الروسية فى أكتوبر عام ١٩١٧ التى كان لها فيما بعد أصداء عالمية. فقد كانت مكافحة الأمية جزءاً لا يتجزأ من الثورة على كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. ومحو أمية الجماهير إنما يعطى إيقاظ وعيها السياسى وتعبئتها للدفاع عن النظام الجديد، بل إنه يفوق تعليم الأطفال أهمية بالنظر إلى أن الكبار هم فى أن معاً مواطنون وجنود ومنتجون وآباء ... إلخ^(١).

إن محو الأمية وتعليم الكبار فى النظرية الثورية سواء كان المجتمع يعيش حالة ثورة أو يسعى إلى التغيير، يعنى مفاهيم عديدة، فهو يعتبر حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، وحاجة أساسية من حاجاته، وأداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووسيلة لتنمية الوعى السياسى بين الجيل الجديد. بمعنى أن محو الأمية هو فى جوهره تحرير للعقل من ربكة التبعية والاعتماد على الغير وتهينة

الظروف والأحوال اللازمة لاكتساب القدرة على نقد المتناقضات السائدة فى المجتمع والأهداف التى يرمى إليها، كما أنه يقوى فى الإنسان روح المبادرة والمشاركة فى خلق المشروعات القادرة على تغيير المجتمع، وتحديد أهداف التنمية البشرية الصحيحة، وتوثيق العلاقات الإنسانية ومعرفة الأساليب الفنية، وهو ليس هدفاً فى حد ذاته، وإنما حق من حقوق الإنسان الأساسية ووسيلة لتغيير العالم^(٣).

كذلك فإن محو الأمية وتعليم الكبار وفق النظرية الثورية يعد حافزاً على التغيير السياسى والأيدىولوجى، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن المواطن الذى يعرف القراءة والكتابة هو عنصر هام فى دعم العمليات السياسية والإنمائية. فقد أعلنت الحكومة الكويتية على سبيل المثال أن ممارسة المواطنين للنشاط السياسى هو من الأهداف الأساسية لمحو الأمية. وكذلك أعلنت الحكومة الهندية أن الدافع وراء برنامجها الحالى لتعليم ١٠٠ مليون أمى هو إعادة توزيع العدالة. وتدعو الخطة الخمسية السادسة فى الهند ١٩٨٧ - ١٩٨٣ إلى تنظيم صفوف الفقراء والطبقات الكادحة التى تعلمت القراءة والكتابة، لأن يقطعت وحدها كقيلة بأن تؤدى بمختلف القوانين والسياسات والمشروعات التى وضعت لمصلحتهم إلى تحقيق الغرض منها^(٤).

ولاشك أن المجتمع الجديد الذى تعلم مواطنوه القراءة والكتابة يحمل فى طياته الأمل فى تحدى الوضع الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن، ويستطيع أن يعارض بشدة فى شرعية الطبقة الممتازة - الصفوة - وفهم الأمية بهذا المنطق خلق بأن يؤدى إلى تبديلات فى المجتمع فى المستقبل^(٥) والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: كيف يستطيع رجال الحكم وأرباب الطبقة الممتازة - الصفوة - الذين لهم مصلحة مكتسبة فى الوضع الراهن أن يؤيدوا ويشجعوا



برامج محو الأمية بهذا الفهم؟ ونقول بكل بساطة إنه قد لا يكون أمامهم خيار آخر إذا أريد تحقيق رفاهية الشعب عن طريق محو الأمية. إن محو الأمية هو وسيلة يشعر بها الفقراء والمحرومون أنهم يناولون حظاً عادلاً من ثمرات التنمية ويدركون من خلاله بتلبية حاجاتهم الأساسية، لأن عدم تلبية تلك الحاجات، قد يولد انفجارات اجتماعية أوسع نطاقاً، تؤثر على مستقبلهم. إن عزلهم عن هذه العملية - أي عما يعتبر حاجة أساسية لهم - يولد انفجارات اجتماعية أوسع نطاقاً، ويثير قلقاً اجتماعياً مدمرة تهدد مصالح النظام السياسي والمجتمع برمته.

(١) تجارب للنظرية الثورية :

(أ) روسيا :

في ديسمبر عام ١٩١٩ ، أصدر «لينين» مرسوماً يفرض على كل شخص بين سن الثامنة وسن الخمسين واجب تعلم القراءة والكتابة سواء بلغته الأم أو باللغة الروسية وفقاً لرغبته. وفي عام ١٩٢٣ أنشئت رابطة تطوعية اتخذت لنفسها شعار «فلتسقط الأمية» وشنّت حملة واسعة النطاق لجمع الأموال اللازمة وتعبئة العاملين من بين معلمى المدارس الابتدائية والطلاب الجامعيين وتلاميذ المدارس الثانوية والموظفين وتحولت البلاد إلى مدرسة ضخمة وهبطت نسبة الأمية من ٧٥٪ عام ١٩١٧ إلى ٤٣٪ عام ١٩٢٦ ، إلى ١١٪ عام ١٩٣٩ إلى صفر٪ فى الخمسينيات.

(ب) فيتنام :

وفى فيتنام دعى «هوشى منه» بعد ثورة ١٩٤٥ مباشرة إلى إنجاز ثلاثة مهام رئيسية هي: القضاء على المجاعة ومقاومة العدوان الأجنبى ومكافحة الجهل.



وبلك مهام مترابطة: فما دامت الأمة متخلفة وجاهلة فإنها تكون فريسة سهلة للإمبريالية، ومن ناحية أخرى تسعى الإمبريالية إلى الإبقاء على التخلف والجهل، ولا يمكن لبلد أن يحقق قدرته الاقتصادية والاجتماعية ما لم يبدأ بالثورة الثقافية، والثورة الوطنية والاجتماعية هي محرك التنمية التعليمية، والتعليم بدوره يدعم الثورة لأنه يرقى بمستوى الوعي السياسى للشعب ويعزز مشاركته فى الثورة.

ولقد كانت الرغبة لدى الفيتناميين فى فهم التوجهات والدروس السياسية جافراً للفلاحين على تعلم القراءة والكتابة. وعندما بدأت حركة الإصلاح الزراعى عام ١٩٥٣. أخذت حملة مكافحة الأمية ترتبط بصراع الطبقات فى المناطق الريفية، وتغدو وسيلة لإفهام الفلاحين كيف كانت البنى الاجتماعية والاقتصادية مصدر يؤسهم، واطلاعمهم على المزايا التى ستحققها لهم الإطاحة بملك الأراضى. وفى شمال فيتنام تم القضاء على الأمية عام ١٩٥٨ فى السهول. وبعد ذلك بثلاث سنوات فى المناطق الجبلية التى تقطنها أقليات ساعدت الثورة معظمها على تدوين لغاتها.

(ج) كوبا :

فى سبتمبر عام ١٩٦٠ أعلن «فيديل كاسترو» أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة أن كوبا ستقضى على الأمية بها خلال عام واحد لتصبح أول الدول اللاتينية المتحررة من الأمية، ووضعت لذلك خطة لحملة شاملة واقعية ترتقى بمستوى الشعب الكوبى ثقافياً وتعليمياً ونظمت حملة مكافحة الأمية كحركة ثورية واسعة النطاق. فقد قام ٢٦٨ ألف شاب متطوع من العمال والطلاب والمعلمين بمحو أمية ما يربو على ٧٠ ألف أمى خلال عام واحد. واستخدموا كتاباً لتعليم القراءة والكتابة يتألف من جزء تمهيدى يليه عرض لأربعة وعشرين موضوعاً تتناول الثورة والأرض والاقتصاد والإمبريالية والديمقراطية، وكلها موضوعات



سبق أن تناولها كتاب لتعليم مبادئ القراءة وعنوانه (سننصر) يتألف بدوره من خمسة عشر درساً تعرض لمشكلات الثورة موضحة إياها بصورة فوتوغرافية تساعد الأمل على فهم الدروس وتقدير قيمتها^(٥).

٥ (نيكارجوا :

وفى نيكارجوا انبثقت استراتيجية محو الأمية الطموحة من كل المبادئ الفلسفية والحقائق العلمية للثورة، فقد كان أحد المعتقدات الأساسية لحكومة التعمير الوطنية وجبهة التحرير الوطني هو التركيز على الاعتقاد في أن مشاركة المواطن تعتبر قيمة اجتماعية وحاجة واقعية. وكما هي الحال في الحرب تماماً. يمكن أن يتحقق الانتصار على الأمية في حالة واحدة هي المشاركة النشطة للمجتمع - أي مواطنون يتعلمون من مواطنين وجيرانهم يعلمون جيراناً - وقد تركزت هذه الاستراتيجية على برنامج تعليمي مكثف مدته خمسة أشهر وتديره هيئة قومية للتنسيق تحت إشراف وزارة التعليم يشارك فيه متطوعون لنشر محو الأمية، معظمهم من الطلاب والمدرسين الذين عبنوا للعمل في الريف، ومن الجيران والعمال للتدريس في المدن، ولقد ارتكزت هذه الاستراتيجية على الأسس التالية :

- ١- ميلاد الرجال والمرأة الجديدة وتوكيد وجودهما، وأن النيكارجويين يولون ويربون على التضحية، والتواضع، والنظام، والإبداع، والعمل الشاق، والضمير الحي.
- ٢- نظام سياسي مستنير وديمقراطي منظم لمشاركة المواطنين في الحياة السياسية.
- ٣- سياسة اجتماعية اقتصادية تقوم على العدالة والخدمات الاجتماعية المرشدة للإنتاج المتزايد من أجل الصالح العام^(٦).



إن محور الأمية في نيكارجوا والذي وضعت برنامجه «جبهة التحرير الوطنى» يقوم على أن محور الأمية نوع من التلمذة فى الحياة، حيث يتعلم الشخص القادر على القراءة والكتابة من خلال هذه العملية قيمته الأصلية كشخص وإنسان وكصانع للتاريخ، وكتمثل لدور اجتماعى هام وكفرد له حقوق يطالب بها وعليه واجبات يؤديها.

(٢) المفاهيم الحديثة فى النظرية الثورية :

لم تتوقف الحركة فى النظرية الثورية، على الرغم من نجاحها فى العديد من بلدان العالم التى شهدت ثورات اجتماعية، فهناك تيارات متنوعة تعمل بجد لتطوير هذه النظرية، لكى تتلاءم مع تلك المجتمعات التى لا تعيش حالة ثورية، ولكنها تنشذ التغيير الاجتماعى المقصود والهادف لصالح الجماهير العريضة. ومن أهم هذه التيارات فى تطور مفهوم محور الأمية والتعليم، التيار الذى ينسب إلى المربى البرازيلى «باولو فريدى» «الاتجاه التحررى» وهو ينطلق من فكرة عن الثقافة مؤداها: أن الإنسان هو الذى يبتدع الثقافة بعمله. غير أن الإنسان الأسمى إنسان مقهور- مضطهد - ولكى تغدو التربية تحريراً وليس استعباداً ينبغى أن تكفل له القدرة على الرؤية النقدية الواعية لظروف وجوده الاجتماعى وحياته، وأن تتيج له بالتالى أن يكشف منهاجاً قائماً على الحوار، إنه إنسان وليس أداة أو كماً مهملأ وأنه يلعب دوراً إيجابياً فى البيئة المحيطة به.

عندئذ يشعر الأسمى من تلقاء نفسه بضرورة تعلم القراءة والكتابة حتى يمكنه أن يحسن التصرف ويسعى إلى تغيير الواقع، وهنا يمكن أن يبدأ محور أميته من خلال عملية تدريب ذاتية تنطلق بالتدرج من الداخل نحو الخارج بفضل جهد يبذله الأسمى بنفسه ويعاونه المربى فى تحقيقه. وهكذا تندمج الطريقة والمحتوى فى كيان واحد بحيث يتعذر الفصل بينهما.



فى ظل ظروف ومتناقضات اجتماعية وسياسية واقتصادية يعيش الإنسان الأمل فى سلبية قاتلة، حيث يشعر أنه على هامش الحياة وليس له دور فى حياته أو مجتمعه، بل كثيراً ما يخضع لعدد من الخرافات والغيبيات، وبالتالي يصبح أسيراً للتخلف ومقهوراً فى حياته غير قادر على التعبير عن نفسه أو المشاركة الإيجابية فى تفاصيل حياته الخاصة والأسرية والمجتمعية، ومن ثم يفقد هذا الإنسان الأمل المقهور كل يوم جزءاً من إنسانيته، وكيانه الإنسانى، وتتسرب منه كل القدرات والإمكانات والطاقات وذلك دون أن يدرك أو يعي حياته ومستقبله. إلى جانب شعوره بالجهل لعدم القدرة على القراءة والكتابة وعليه يفتقر على نفسه - ويفتقر عليه أيضاً - ولا يسعى إلى تغيير حياته رغم أنه فى حقيقة الأمر يريد أن يكون له دور فى الحياة.

ويسمى «باولو فريرى» هذا النمط السائد من الثقافة «ثقافة الصمت» وذلك حينما يتعرض لتحليل نقدى لواقع مجتمعات العالم الثالث، بما يعزز فى مجتمعات العالم الثالث سيادة أشكال التخلف الفكرى والاجتماعى والثقافى. إن «ثقافة الصمت» هى ملمح أصيل فى مجتمعات العالم الثالث التى يشيع فيها ما يلى:

- * تزايد وانتشار المتناقضات فى حياة الناس والمجتمع، بين ما يؤمن به الإنسان وما يفعله، وبين ما يبركه وما يتصرفه، وبين ما يقبله وما يرفضه.
- * إخفاق الناس فى المشاركة الإيجابية فى مواجهة تلك المتناقضات اليومية.
- * الانغماس فى هموم الحياة اليومية دون وعى بحقيقة الواقع.
- * وجود هوة شاسعة بين القاهرين - المسيطرين - والمقهورين - التابعين - هوة فى العلاقات والمفاهيم.



وبناء على ما سبق ينطلق «باولو فريري» من مجموعة من المسلمات من أهمها:

١- أن العمل الثوري لا يمكن أن يتجزأ في مرحلتين، مرحلة يختص فيها بالوعى، والأخرى يختص فيها بالعمل، إذ ينبغي دائماً أن يتم كل من العمل والوعى في مرحلة واحدة.

٢- وأن قيمة عمل الإنسان تكمن في قدرته على تغيير العالم.

٣- وأن الثورة ليست منحة يقدمها القادة للأفراد، ذلك أن الأفراد أن لم يبدأوا في تحرير أنفسهم بأنفسهم في عمل تضامني، فلن يمكن للقيادة أن تحررهم.

٤- وأن التعليم الذي نمارسه في مدارسنا وفي جامعاتنا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكاً نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل استلابهم.

٥- وأن القاهرين يكسرون القهر بالاستغلال والغزو الثقافي والاستلاب الحضاري وأن يقظة الحس النقدي تؤدي بالضرورة إلى إظهار الرفض الجماعي، لأن ما يرفضه أثر من آثار مجتمع القهر.

بعد هذه المسلمات التي يسلم بها «باولو فريري» يطرح المشكلة الرئيسية في تعليم المضطهدين - المقيهورين - ويتركز حول سؤال رئيسي هو: كيف يستطيع المقيهورون والذين لا يشعرون بوجودهم المتحقق أن يسهموا في تطوير أسلوب تعليمي يستهدف تحريرهم؟ ويجيب باولو فريري عن ذلك السؤال بنظريته في تعليم المقيهورين والتي تشمل العناصر التالية:

١ (تعليم المضطهدين - المقيهورين :

إن تعليم المقيهورين كممارسة إنسانية من أجل الحرية لا بد له أن يمر بمرحلتين متميزتين، في المرحلة الأولى: يستجلى المقيهورون عالم القهر ومن خلال



مارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع. وفي المرحلة الثانية: أي بعد أن تتضح حقيقة القهر لا يصبح التعليم من أجل المقيهورين فقط، بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة، وفي كلتا المرحلتين فإن النضال وحده هو الذي يتصدى لثقافة التسلط.

ففي المرحلة الأولى يبدأ المقيهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض عليه. وفي المرحلة الثانية ينزع عن نفسه الأوهام التي خلفتها في نفسه ظروف الوضع السابق، وعلى ذلك فإن تعليم المقيهورين في المرحلة الأولى لابد له أن يؤثر الوعي بحقيقة وجود المقيهور، وحقيقة وجود القاهر، أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين، ورجال يعانون من ويلات هذا القهر، لابد لهذا النوع من التعليم من ملاحظة سلوك المقيهورين وأخلاقياتهم ونظرتهم إلى العالم، ذلك أن المقيهورين يمارسون في كثير من الأحيان وجوداً متناقضاً أصلته فيهم نزعة الاضطهاد والعنف، وعلينا أن نعرف أن أي وضع يستغل فيه إنسان آخر أو يعطل قدراته في تحقيق ذاته هو ضرب من القهر العنيف وإن غلف في إطار الكرم الزائف. ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان^(١).

ب) التعليم البنكي :

التعليم البنكي «التلقيني» هو تعويد التلاميذ أسلوب التفكير الميكانيكي لمحتوى الدروس. وتحويلهم إلى أنية فارغة يحسب فيها المعلم كلماته وموضوعاته الجوفاء، وهذا النوع من التعليم يعد ضرباً من الإيداع في عقول التلاميذ فتتحول إلى بنوك ويقوم الاساتذة بدور المودعين، ومن ثم لم يعد المعلم ربة. بل من وسائل الاتصال والمعرفة لبناء التلاميذ وتكوينهم، إن هذا النوع من التعليم يقدم المعلم نفسه للتلاميذ على أنه الصوري المضادة لهم. وهو بإضافته صفة الجهل عليهم. يبرر

وجوده وبوره كنستاز لهم، وأيضاً اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضاً تبرير لوجود الأستاذ بينهم. وهكذا يظهر التناقض بين الأستاذ (القاهر) والتلميذ (المقهور) وذلك من مخلفات فلسفة القهر، إلى جانب ذلك يقوم التعليم على فكرة مؤداها أن المتعلم مجرد ذاكرة ومخزن للمعلومات والمعارف يطلب منه استرجاعها وقت اللزوم، وهو النمط السائد في كل دول العالم المتخلف. كما أنه يقوم على فكرة التسلط واحتكار المعرفة من قبل المعلم حيث :

- * المعلم يعرف كل شيء والمتعلم لا يعرف أى شيء.
- * المعلم يعرف والمتعلم يتلقى.
- * المعلم يفكر والمتعلم لا يفكر.
- * المعلم يتكلم والمتعلم يسمع.
- * المعلم يختار ويفرض اختياره والمتعلم يذعن.
- * المعلم يتصرف والمتعلم يعيش في وهم التعرف من خلال عمل المعلم.
- * المعلم يختار البرنامج والمحتوى والمتعلم يتقلم مع الاختيار.
- * المعلم هو قوام العملية التعليمية والمتعلم تنتيجتها.
- * المعلم يملك الحقيقة وحده والمتعلم متلقٍ لتلك الحقيقة وفق تصور المعلم.
- * المعلم يحدد المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطالب ونون ممارسته لحريته.
- * المعلم ينظم والمتعلم لا ينظم.

وقى ضوء ذلك فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكى الرجال كائنات متقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة هي أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات، قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور



السلبى المفروض عليهم يعنى بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، والمعرفة المبسرة التى أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماماً من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكشوفاً لهؤلاء أو أن يصبح موضوعاً للتغير، فالقاهرون يفرأئهم ضد أى محاولة فى التعليم تستهدف تنمية الملكة النقدية وتفرض النظرة الجزئية لحقائق العالم^(٨).

جـ) التعليم الحوارى :

أن طبيعة الحوار فى المفهوم الإنسانى هو «الكلمة» وه «الكلمة» فى مدلولها الحقيقى تتجاوز قيمتها كوسيلة يتحقق بها الحوار، وذلك لما تتميز به من بعدين رئيسين هما :

* الرؤية الصادقة للحقيقة (الواقع).

* الفعل المؤثر تجاه الحقيقة (الواقع).

وهذان البعدان متلازمان، بحيث لاغنى لأحدهما عن الآخر، ومهما تصيح الكلمة (الحوار) قادرة على تغيير العالم (الواقع) فالعمل من غير رؤية يلغى حقيقة الحوار، ولا يتحقق به شئ لأن الوجود الإنسانى يعنى معرفة الواقع والعمل على تغييره، وهذا يتم بالرؤية الصادقة للكلمات الحوار الحقيقى.

فالحوار هنا هو فعل خلاق لفهم الواقع ونقده واختيار المتغيرات أو المواقف أو الحلول المناسبة. إن تعرض المشكلات ويتم نقدها حيث يعطى النقد كل شخص فرصة للكشف عن الحقيقة بنفسه والتوصل للموعى السليم تجاه الواقع، وذلك لأن الحوار فى حقيقته ينطلق على أساس أن لكل فرد استقلاله وحرية فى أن يعبر عن مواقفه، وأن لكل شخص خبراته وثقافته، وعندما تتفاعل هذه الآراء وتلك

الخبرات - بعرض كل فرد رأيه وخبرته في موضوع ما - من شأنه أن «يبصر» الآخرين بجوانب جديدة للموضوع الذى يدور حوله الحوار^(٩).

للحوار صفات وشروط جوهرية لابد أن تتوافر فيه حيث ينجح فى أداء مهامه ورسالته وحتى يكون له فاعلية فى تغيير الواقع المعاش إلى واقع أكثر أنسنة للأُميين والكبار على حد سواء، ومن أبرز شروط الحوار كما حددها «بالوفريرى» ما يلى^(١٠):

١- إن الحوار عمل ابداعى يستخدمه الناس من أجل تحرير أنفسهم، وفى مواجهة المواقف اليومية ومشكلاتها.

٢- إن الحوار هو الحب المتبادل بين الناس، لأنه موقف شجاع لا يحفل بالخوف ولا يقوم على الاستقلال، بل إنه يولد فى الناس الرغبة فى تحقيق الحرية.

٣- إن الحوار هو ثقة الناس فى ملكاتهم النقدية وقدراتهم على العمل والتغيير، وهذه الثقة وليدة الصدق فى العلاقة بين المتحاورين.

٤- إن الحوار له القدرة على حل التناقضات والاختلافات بين الناس وبعضها البعض. لأنهم جميعاً مشاركون فى عملية واحدة هى التغيير للأفضل وبالتالي اكتشاف علاقات جديدة بين جميع الأطراف المتحاوره.

٥- إن الحوار هو الشعور بأن جميع الناس على قدم المساواة فى المضمون الإنسانى، ومن ثم فالأُميون أشخاص لهم وجود عينى فى المجتمع. إذ ليسوا بعد هامشين أو معزولين، وإنه من حقهم المشاركة بصورة واعية فى عملية تشكيل المجتمع أو الواقع الجديد.

٦- إن الحوار يحتاج إلى إدراك التواضع ومعاينته لأن الشعور بالاختلاف مع الآخرين وتملك ناصية الحقيقة والمعرفة وإنكارها على الآخرين يلقى مفهوماً للحوار وقيمه.



- ٧- إن الحوار يحتاج إلى الإيمان بالناس وقدرتهم على الخلق والإبداع والحركة والبناء، وعلى إمكانية تغيير الواقع وعلى ممارسة الحرية دون خوف.
- ٨- إن الحوار هو الشعور الدائم بالأمل وعدم اليأس أو الترقى من أجل تحقيق إنسانية الإنسان والدعوة العملية للتطلع لمستقبل أفضل يشارك فيه جميع أبناء الوطن.
- ٩- إن الحوار لا يقبل غرس أفكار جاهزة عند الآخرين أو يستعمل كإداة للسيطرة على الأفراد وسلبهم القدرة على التفكير والنقد والاختيار والحكم بلا خوف.
- ١٠- إن الحوار يرفض الجدل العقيم والمناقشات السفسطائية، بل يسعى إلى الموضوعية الهادفة دون الإغراق في الأمور الخاصة أو الخروج إلى الجزئيات أو أمور فرعية. وذلك حتى يمكن التوصل إلى رؤية واضحة تبني على أساسها الحلول المناسبة التي يتم اختيارها عبر الحوار المتكافئ بين المتحاورين والتعامل الإنساني الذي لا يلغى الوجود برمته.
- في نظام التعليم الحوارى - وهو نقيض التعليم البنكى - يكون التعليم عن طريق طرح المشكلات، حيث يبدأ فى تطوير الملكة النقدية للمتعلّمين من خلال طريقتهم فى الحياة ومعطيات العالم الذى يعيشون فيه. إنهم يبدأون فى رؤية العالم ليس على أنه كتلة جامدة، بل على أنه حركة مستقلة عن الكينونة التى يرى الإنسان بها هذه العلاقة أو لا يراها. فمن المؤكد أن أسلوب الفعل الذى يتخذه الإنسان فى الحياة يعتمد إلى حد كبير على نظرتة إلى العالم، واستناداً على ذلك فإن علاقة المعلم والمتعلم، والمتعلم والمعلم تنعكس على كل منهما وعلى العالم دون عزل الانعكاس على الواقع وينشأ ما نسميه الفكر والعمل^(١١).



د) برنامج التعليم الحوارى :

يعتمد برنامج التعليم الحوارى وهو فلسفة «باولو فريرى» فى تعليم الأميين المضطهدين على أننا يجب ألا نتحدث إلى الناس عن آرائنا نحن فى العالم أو أن نفرض عليهم ما نراه صحيحاً، بل يجب أن ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراؤهم عن العالم.

وسندرك من هذا الحوار أن آراهم عن العالم هى صميم خبرتهم ووعيهم به، والعمل السياسى التعليمى الذى لا يتنبه إلى هذه الحقيقة يقلص نفسه فى إطار المفهوم البنكى أو الوعظ وبالتالي فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير، ففى مثل هذا المنهج كثيراً ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلغة لا يفهمها الناس وذلك ما يحتم أن تكون لغة المعلم والسياسى - الذى هو بدوره معلم أيضاً - شبيهة بلغة الناس تعتمد بفكرهم وآرائهم، وذلك ما يتطلب من المعلم السياسى كى يوصل مفهوماته إلى الناس أن يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتحاور معهم. ذلك أن عملية التعليم الحققة هى التى تقود المتعلمين إلى الحرية وتتم هذه العملية بطريقة حوارية عن التصورات المبدعة وتحرك وعى الناس لتمثل هذه التصورات، وذلك ما يحتم أن تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم، بل ومستوى هذه الآراء فى رؤية العالم^(١٧).

ولهذا السبب فإن الأفراد التى تتعلمها مجموعة من الأميين لا تفرض عليهم من الخارج وإنما تصدر من الرصيد اللغوى الذى يمتلكونه بالفعل وتختار لهذا الغرض «كلمات أساسية» تبعاً لدلالاتها وقيمتها فى تركيب الجمل وما تنطوى عليه فى أذهانهم من مضامين اجتماعية وثقافية، مثل: شعب، أرض، منزل، قصر، عمل، جفاف، انتخاب، ديمقراطية، حرية، سياسة، وتوضح كل كلمة بلوحة تتناول



أموراً مشتقة من حياة المجموعة ويتعلم الأمي مقاطع الألفاظ ومجموعات الأصوات، ويركب كلمات أخرى من المقاطع التي تعلمها. ويتمكن خلال فترة شهر ونصف أو شهرين من قراءة الصحف وكتابة خطابات بسيطة ومناقشة بعض المشكلات التي تهمة على الصعيد المحلي والعالمي.

وأخيراً إذا كانت النظرية الثورية قد ظهرت أوائل القرن العشرين مع انفجار الثورات الاشتراكية في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، وارتبط مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بفاعلية النظام السياسي الجديد الذي يتوقف دوره وفاعليته على محو الأمية لدى الجماهير المنحاز إليها أصلاً. وكان إنجاز محو الأمية من أعمال الثورات الاجتماعية، إلا أن الإضافات التي أضافها المربي البرازيلي «باولو فريري» والمتمثلة في تيار «الوعي» تشكل نظرية ورؤية جديدة للمجتمعات الرأسمالية والتي لم تتم فيها الثورة الاشتراكية بعد، ويناظر بالحركة السياسية الثورية إنجاز مهام الثورة الرأسمالية في تلك المجتمعات إلى جانب إنجاز مهام الثورة الاشتراكية. وتشكل هذه النظرية مدخلاً وفلسفة جديدة للمجتمعات المتخلفة للقضاء على الأمية، بهذا الفهم الجديد والثورية وتلك الصيغة التي نجحت في أمريكا اللاتينية بجهود «باولو فريري» وغيره، وسيظل هذا رهناً بفاعلية النظام السياسي ودفاعه عن مصالح الجماهير لدفعها لإحداث حركة واعية تجعلها قادرة على تحمل أعباء الوطن وتنمية وتحقيق أكبر قدر من المشاركة السياسية من خلال الصيغ والأشكال المطروحة في النظام السياسي القائم ومن هنا تتضح العلاقة التبادلية بين فاعلية النظام السياسي والأمية، حيث تشكل الأخيرة أحد المهام الوطنية أمام توجهات النظام السياسي وتعبيره، عن مصالح الجماهير الشعبية التي ماتزال تحت نير الأمية.



ثالثاً - الجهود الشعبية فى التصدى للمشكلة :

على الرغم من وجود الأمية بنسب مرتفعة أثناء الاحتلال البريطانى لمصر إلا أن الجهود الشعبية التى قام بها الحزب الوطنى - مصطفى كامل - منذ عام ١٩٠٧ . والمتمثلة فى إنشاء (مدارس الشعب) لتعليم القراءة والكتابة للعمال والفلاحين كانت بداية طيبة للتصدي للمشكلة شعبياً، ويرجع اهتمام «الحزب الوطنى» بتلك المشكلة، التى تزايدت الحركة الوطنية الصاعدة حينذاك والتى كانت تدخل فى معركة مباشرة مع الاستعمار البريطانى. وإحساس الحركة الوطنية بأنها غير قادرة بمفردها على المواجهة المباشرة للنفوذ البريطانى فى مصر، فحاول الحزب الوطنى تعبئة الجماهير الشعبية سياسياً وتوعيتها لتكون السند الطبيعى للحركة الوطنية. واستمرت مدارس الشعب تلعب دورها التثويرى فى توعية وتعبئة الجماهير حتى قيام ثورة ١٩١٩ ، وبعد ذلك توقفت الجهود الشعبية، إلا ما استطاعت القوى الوطنية أن تقدمه من خلال الأحزاب السياسية التى تركزت جهودها الأساسية فى التصدي للاستعمار البريطانى، وإقامة حياة نيابية فى مصر بعد عام ١٩٢٣ . إلا أن فكرة مدارس الشعب عادت مرة أخرى للظهور مع بداية الحكم المحلى علم ١٩٦١ . حيث تم إنشاء بعض هذه المدارس فى محافظة القاهرة، وتم إنشاء مدارس أخرى للتجربة فى محافظة الإسكندرية بين عامى ١٩٦٤ - ١٩٦٦ . ولكن لأن التجربة قامت على أساس بيروقراطى، ولم تعطها القيادة السياسية حينذاك الأهمية المطلوبة، كذلك لم يلتفت إليها التنظيم السياسى الوحيد فى البلاد «الاتحاد الاشتراكي» فإن التجربة سرعان ما فقدت أهميتها فى خضم الأحداث. على الرغم من الهزيمة السياسية والعسكرية والاقتصادية لنظام ٢٣ يوليو والتى أدت إلى انكسار مسار السياسة الوطنية والقومية على كافة الأصعدة، قد وقعت عام ١٩٦٧ ، وكان يلزم ذلك تعبئة



الجماهير وتوعيتها بأنبعاد المخطط الأمبريالي لضرب النظام السياسى - إلا أن ذلك لم يحدث، وأخذت القيادة السياسية - النظام السياسى - تتعامل مع الجماهير بشكل علوى ومن خلال الأحاديث والخطب التى لم تكن بقادرة على إحداث الوعى والمشاركة السياسية لتلك الجماهير.

وخلال عقد الثمانينيات والتسعينيات ازداد الاهتمام الشعبى والأهلى بقضية محو الأمية وذلك إلى جانب الاهتمام الدولى ومؤسسات اليونسكو والبنك الدولى وغيرها، حيث يوجد فى مصر الآن عدد من جمعيات الرعاية وتنمية المجتمع بلغ ما يقرب من ١٤ ألف جمعية تقوم بتقديم خدماتها فى مجال التنمية والتدريب على مهارات الحياة الأساسية ورفع المستوى الاجتماعى والثقافى والاقتصادى للمتربين عليها. ومعظم هذه الجمعيات بها فصول محو الأمية وتطبق بها نفس مناهج وزارة التعليم، وتشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية ولقد بلغ عددها أكثر من ١٠٠٠ فصل يدرس بها ١٥ ألف دارس ودارسة بالإضافة إلى برنامج محو الأمية فهناك برامج للأنشطة الثقافية والاجتماعية وبرامج تنمية المرأة الريفية وتدريبهن على بعض المهن والأشغال اليدوية والتفصيل والتريكو بالإضافة إلى رعاية الأسرة ورعاية الطفولة والأمومة وبرامج التنقيف الصحى والسياسى والاجتماعى.

رابعاً - الجهود الرسمية للتصدي للمشكلة :

بدأت الجهود فى مكافحة محو الأمية تظهر فى مصر خلال النصف الثانى من القرن التاسع عشر، والذى يعد بداية النهضة الحقيقية بتعليم الكبار ومحاولة إعادة هيكلتها وجعلها مؤسسات رسمية لها إدارة وقانون وضوابط للعمل. ففي عام ١٨٦٨ وفى عهد الخديو إسماعيل والذى تم التوسع فى مجال التعليم بشكل عام فى عهده وأحدث أكبر انفتاح ثقافى على الغرب، ويعد الانفتاح الاقتصادى والثقافى الأول فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر.



لقد ظهرت أول مدرسة لتعليم الكبار في الإسكندرية عام ١٨٦٨ وأنشأتها الجاليات الأجنبية هناك ثم سرعان ما ظهرت مدرسة مماثلة لها بالقاهرة عام ١٨٧٢. ولقد كان هذا حافزاً لوزارة المعارف العمومية لإنشاء مدارس مماثلة ليلية في السنوات التالية حتى نهاية القرن التاسع عشر. ولقد ارتبطت حركة إنشاء المدارس الليلية بجهود عدد كبير من المفكرين والسياسيين المصريين من أبرزهم: جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وقاسم أمين ومصطفى كامل ومحمد فريد وعبد العزيز جاويز وعبد الله النديم... وغيرهم.

ولقد ازدهرت الجهود الرسمية والشعبية بمحو الأمية وتعليم الكبار خلال الأربعينيات وذلك عندما دعى أحمد أمين لإنشاء جامعة شعبية تستقطب الكبار وتعمل على تنويرهم وبالفعل تم إنشاء هذه الجامعة مع بداية عام ١٩٤٦ غير أنها لم تستمر بهذا الاسم إلا عامين فقط لعام ١٩٤٨ حيث أصبح اسمها «مؤسسة الثقافة الشعبية» ولقد امتدت فروعها إلى العديد من مراكز القطر المصري. وقدمت العديد من البرامج الثقافية والإعلامية ولكنها لم تستمر بعد عام ١٩٥٩ حيث تم استبدالها «بالثقافة الجماهيرية» وهي مؤسسة تعنى بجوانب مغايرة للهدف الأصلي من مؤسسة الثقافة الشعبية، ومع بداية عام ١٩٦١ تم إنشاء مؤسسة ثقافية عمالية تخدم هذا القطاع الكبير والهام من الأميين الكبار^(١٣).

وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢، تركزت الجهود جميعها في يد الدولة، وذلك نظراً لأن الدولة قامت بدءاً من عام ١٩٥٢ بتصفية الأحزاب السياسية والحركة الوطنية وأقامت منظماتها السياسية المتمثلة في «هيئة التحرير» و«الاتحاد القومي» و«الانحد الاشتراكي» و«حزب مصر» ثم أخيراً «الحزب الوطني» وترتب على ذلك إنهاء دور القوى الشعبية ومبادراتها في محو الأمية في مصر. وأعلنت الدولة رسمياً للقانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٢. والمعدل بالقانون رقم ٢١٢ لسنة ١٩٥٦، بالتصدي للمشكلة وتحقيق أفضل النتائج. ثم صدر القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠. والذي حدد المسئولية بأنها «مسئولية قومية سياسية تستهدف تعليم

المواطنین الأمیین، ورفع مستواهم ثقافياً واجتماعياً ومهنياً، وتم تشكيل مجلس أعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار بقرار جمهوري رقم ٢١١ لسنة ١٩٧١. وتوالت التشريعات والقوانين بعد ذلك، ولقد تم أخيراً في عام ١٩٨٢. إنشاء جهاز أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية يضم العديد من الخبراء ورجال السياسة والدولة وممثلين عن الأحزاب السياسية الرسمية (التجمع - العمل - الأحرار - الوطني) هذا إلى جانب المجالس القومية المتخصصة وغيرها من الجهات الرسمية المعنية بقضية تعليم الكبار ومحو الأمية.

وفي عام ١٩٩١، صدر القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ في «شأن محو الأمية وتعليم الكبار» **وحوى في مائه الأولى:** محو الأمية وتعليم الكبار واجب وطني ومسئولية قومية وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ووحدات الإدارة المحلية والهيئات العامة واتحاد الإذاعة والتليفزيون والشركات والأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات والجمعيات وأصحاب الأعمال. وذلك وفقاً للخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطبقاً لأحكام هذا القانون.

وفي المادة الثانية: يقصد بمحو الأمية في حكم هذا القانون تعليم المواطنین الأمیین للوصول بهم إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. ويقصد بتعليم الكبار إعطائهم قدرًا مناسباً من التعليم لرفع مستواهم الثقافي والاجتماعي والمهني لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع وإتاحة الفرصة لمواصلة التعليم في مراحله المختلفة.

وفي المادة الثالثة: يلزم بمحو الأمية كل مواطن يتراوح عمره بين الرابعة عشرة والخامسة والثلاثين غير المقيد بأية مدرسة ولم يصل في تعليمه إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، وتلتزم وزارة التربية والتعليم، وفقاً لخطة خاصة، بسد منابع الأمية لمن هم دون سن الرابعة عشرة، ممن تسربوا أو ارتدوا، أو يستوعبون في التعليم الابتدائي.



وتم بالفعل إنشاء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار واعتبار السنوات العشرة (١٩٩٠ - ١٩٩٩) عقد محو وتعليم الكبار في مصر تجاوزاً مع قرار «منظمة الأمم المتحدة» باعتبار عام ١٩٩٠ عاماً دولياً لمحو الأمية، وذلك على اعتبار أن جهود الأمم المتحدة في إزالة الفقر والجهل عن بلدان العالم الثالث قد نالت تطوراً ملحوظاً خلال عقد التسعينيات.

ولقد تم ذلك من خلال التوسع في صيغ التعليم اللانظامي من خلال مدرسة الفصل الواحد «ومدرسة المجتمع» حيث صدر قرار وزير التعليم رقم ٣٥٥ في ١٧/١٠/١٩٩٣ بإنشاء ٢٠٠٠ مدرسة ذات فصل واحد في المناطق التي لا تصل إليها خدمات تعليمية، مثل: الكفور والنجوع والعزب سداً للمناخ الأمية بين الفتيات. كما أن وزارة التربية والتعليم تقوم مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) بإنشاء ١٠٠ مدرسة من مدارس المجتمع كتجربة تم تعميمها وهذا المشروع يستهدف التعليم للجميع من خلال تلبية الحاجات الأساسية للتعليم وتوفيره لبعض الفئات الفقيرة والمحرومة من الخدمة التعليمية في المناطق الريفية. وإلى جانب جهود وزارة التربية والتعليم مع المؤسسات الدولية، هناك العديد من فصول محو الأمية تتبع وزارات عديدة منها وزارة الدفاع، الداخلية، الحكم المحلي، الثقافة، الزراعة، الإعلام، المجلس الأعلى للشباب والرياضة.

ونستطيع أن نلاحظ من الجدول التالي رقم (١) أن هناك على المستوى العربي جهوداً في محو الأمية وزيادة إعداد الملمين بالقراءة والكتابة حسب بيانات عام ١٩٧٠ و ١٩٩٠. حيث نجد مثلاً في مصر أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة ارتفعت من ٣٥٪ عام ١٩٧٠ إلى حوالي ٤٨٪ عام ١٩٩٠ بين الكبار وكذلك ارتفعت في اليمن من ٩٪ إلى ٦٢٪ وسوريا من ٤٠٪ إلى حوالي ٦٥٪ بمقارنة عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٩٠. وكذلك فإنه بالنسبة العامة فإننا نلاحظ انخفاض في نسب الأمية بشكل عام، ولكن ذلك لا يعادل الجهود المبذولة أو الآمال المتوقعة لإزالة الأمية والفقر من عالمنا العربي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

نسب الأمية بين الكبار والإناث ومعدل القراءة والكتابة بين الكبار

حسب إحصاء عام ١٩٧٠ - ١٩٩٠ (١٤)

البيان البلد	الأمية بين الكبار عام ١٩٩٠ بالمليون		معدل القراءة والكتابة بين الكبار	
	عام ١٩٩٠ بالمليون		عام ١٩٧٠	عام ١٩٩٠
الكويت	٠,٤	٠,٢	٥٤٪	٧٣٪
البحرين	٠,١	٠,١	-	-
السعودية	٢,٩	٢,٠	٩٪	٦٢٪
سوريا	٢,٣	١,٦	٤٠٪	٦٥٪
ليبيا	٠,٩	٠,٦	٣٧٪	٦٤٪
العراق	٤,١	٢,٦	٣٤٪	٦٠٪
الأردن	٠,٤	٠,٣	٤٧٪	٨٠٪
تونس	١,٨	١,١	٣١٪	٦٥٪
لبنان	٠,٣	٠,٢	٦٩٪	٨٠٪
الجزائر	٦,٠	٣,٢	٢٥٪	٥٧٪
المغرب	٧,٥	٤,٦	٢٢٪	٥٠٪
مصر	١٦,٤	١٠,٥	٣٥٪	٤٨٪
اليمن	٢,٧	١,٦	٨٪	٣٩٪
السودان	١٠,١	٦,١	١٧٪	٢٧٪
جميع البلدان القائمة	٩٥٠	٦٠٠	٤٦٪	٦٤٪

خامساً - الحصاد المر :

على الرغم من الأهمية التي يحتلها جهاز الدولة البيروقراطي في مصر منذ زمن بعيد، وعلى الرغم أيضاً من أن الدولة هيمنت على الاقتصاد والسياسة المصرية قرابة الثلاثين عاماً الماضية، والتي غاب فيها دور الجماهير الشعبية في المشاركة السياسية في إدارة نظام الحكم، وصناعة القرار السياسي والوطني، فنحن نجد أن الجهود العديدة التي بذلت في التصدي لهذه المشكلة القومية، لم تحقق المرجو منها بالكف والكيف المطلوبين بل يمكن أن نعتبر هذه الجهود في جانب الإخفاق وليس النجاح. ففي عام ١٩٤٧. كان هناك حوالي ١٠ ملايين أمي من بين ١٢ مليوناً هم سكان المجتمع البالغين ١٠ سنوات فأكثر، وفي عام ١٩٦٠ كان هناك حوالي ١٦ مليون أمي من بين ٢٧ مليوناً هم سكان المجتمع البالغين ١٠ سنوات فأكثر. وذلك على الرغم من أن النسبة في انخفاض حيث بلغت عام ١٩٤٧ حوالي ٧٥٪ وعام ١٩٦٠ حوالي ٧٠٪ وعام ١٩٦٦ حوالي ٦٣٪ وعام ١٩٧٦ حوالي ٥٦,٥٪ وعام ١٩٨٦ حوالي ٤٩,٥٪ كمتوسط عام للنسبة بين الذكور والإناث والريف والحضر. ويرجع ذلك إلى أنهم يتزايدون - في العدد - بنسبة أقل من عدد السكان كل - الذين تزيد أعمارهم عن ١٠ سنوات فأكثر ويمكننا إضافة «الملمين بالقراءة والكتابة» كما تسميهم جهات التعداد والإحصاء في مصر إلى نسبة الأميين، حيث إن الفارق بين الأمي والملم بالقراءة والكتابة فارق ضئيل لأن هؤلاء سرعان ما ينضمون إلى جيش الأمية من جديد، فتصبح النسبة الحقيقية حوالي ٨٢٪ لعام ١٩٧٦^(١٥)، و٨٨٪ حسب بيانات ١٩٨٦ .

وعلى المستوى العربي نجد أن الصورة ليست بأفضل، بل إن تطور معدلات الأمية في بلدان الوطن العربي خلال الربع قرن الأخير من الألفية الثانية يوضح أن انخفاض النسبة العامة ليس دليلاً على انخفاض معدل الأمية، لأن الأميين في تزايد مستمر والجداول التالية يوضح ذلك.

جنول (٢)

تطور معدلات الأمية في الوطن العربي (١٥ سنة فلكثر) بالمليون (١٦)

البيان		١٩٧٥		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٥		٢٠٠٠	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
جملة الأميين	٤٩	٧٢,٧	٦١	٥٦,٥	٦٢,٧	٥١,١	٦٦,٥	٤٥,٠٠	٦٩	٤٠,٢	
الإناث	٢٩	٨٥,٦	٢٨	٧٠,٥	٤٠,٠٠	٦٤,٢	٤٣,٢	٥٨,٠٠	٤٤	٥١,٩	

أما الوضع في مصر خلال عقد التسعينيات فيكشف عنه تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ / ٩٥ ، والصادر عن معهد التخطيط القومي بأن معدل القراءة والكتابة للبالغين لعام ١٩٩٢ في المحافظات الحضرية ٦٨,٢٪ وفي محافظات الوجه البحري ٤٦,٧٪ (الحضر ٦٢,٢٪ والريف ٤٠,٤٪) ومحافظات الوجه القبلي - ٢٩,٠٠٪ (الحضر ٥٩,٥٪ والريف ٢٨,٨٪) ومحافظات الحدود ٤٩,٩٪ (الحضر ٦١,٦٪ والريف ٣٢,٦٪) والإجمالي حوالي ٤٨,٨٪ (حضر ٦٤,٤٪ والريف ٣٥,٤٪).

وأحصائيات عام ١٩٩٦ توضح النسب الآتية لمعدل القراءة والكتابة للبالغين ١٠ سنوات فأكثر، المحافظات الحضرية الإجمالي ٧٦,٤٪ والإناث ٦٧,٦٪. وفي محافظات الوجه البحري الإجمالي ٦١,٤٪ (حضر ٧٣,٤٪ وريف ٥٦,٦٪) والإناث ٤٧,٦٪ (حضر ٦٣,١٪ وريف ٤١,٤٪) وفي محافظات الوجه القبلي الإجمالي ٥٢,٦٪ (حضر ٧٠,٢٪ وريف ٤٣,٧٪) والإناث ٢٨,٥٪ (حضر ٥٩,٢٪ وريف ٢٨,٣٪) ومحافظات الحدود الإجمالي ٦٧,٠٠٪ (حضر ٧٧,٥٪ وريف ٤٩,٦٪) والإناث ٤٩,٤٪ (حضر ٦٣,٩٪ وريف ٣٢,٩٪) وعلى مستوى



الجمهورية الإجمالى ٦١,٤ (حضر ٧٤,٠٠٪ وريف ٥١,١٪) والإناث ٤٨,٥٪ (حضر ٦٤,٢٪ وريف ٣٥,٨٪)^(١٧).

ويبين لنا من كل تلك الإحصائيات على مستوى الجمهورية لعام ١٩٩٦/٩٢ أن نسب معدل القراءة والكتابة لصالح المحافظات الحضرية ولصالح الذكور، وتتدنى النسب فى محافظات الوجه القبلى والإناث بشكل خاص، مع ضرورة النظر إلى أن الملم بالقراءة والكتابة إذا لم يدخل فى برنامج تثقيف عام ويمارس تلك المعرفة سوف يرتد مرة أخرى إلى جيش الأميين لأنه لم يمارس الشئ البسيط الذى تعلمه أو لم يجد فائدة من تعلم القراءة أو الكتابة أو لم يرتبط هذا التعليم بنفع فى حياته الأسرية أو الاجتماعية أو مواجهة مشكلات حياته اليومية.

سادساً - الخلل البنىوى فى النظام التعليمى :

وإذا كان هذا هو الحصاد المر الذى تم جنيه من الجهود الرسمية على مدى خمسة وثلاثين عاماً، تملك فيها الدولة كل وسائل الإنتاج فيما عدا سيارات الأجرة حتى عام ١٩٧٤. وتحصل الرأسمالية البيروقراطية على فائض القيمة كاملاً لتحقيق مكاسب لصالحها، وملك الدولة إلى الآن سلطة إصدار القرار السياسى بمفردها حتى فى وجود أحزاب مشلولة الحركة والفاعلية، بالعديد من القوانين والتشريعات التى تركز سياسة الحزب الواحد، وملك الدولة كل الإمكانات البشرية والمادية فإذا كان ذلك كذلك فإن المقارنة بين تعداد عام ١٩٦٠ وعام ١٩٧٦، تلقى مزيداً من الضوء على تلك الجهود، وتوضح مسارها الحقيقى، كما توضح المقارنة وجود خلل بنىوى فى النظام التعليمى، وهى فى النهاية سوف توضح أهمية - أو عدم أهمية - محو الأمية فى مصر كقضية قومية مجتمعية فى المقام الأول.



جنول (٣)

التوزيع النسبي للسكان (١٠ سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية)^(١٨)

تعداد عام ١٩٧٦			تعداد عام ١٩٦٠			الحالة التعليمية
الجملة	إناث	ذكور	الجملة	إناث	ذكور	
٥٦,٥	٧١,٠	٤٣,٢	٧٠,٥	٨٤,٠	٥٦,٩	أميون
٢٥,١	١٦,٢	٣٣,٢	٢٢,٥	١٢,٤	١٢,٦	ملمون بالقراءة والكتابة
١٦,٢	١١,٦	٢٠,٤	٦,٢	٣,٤	٩,٠	مؤهلات أقل من العليا
٢,٢	١,٢	٢,٢	٠,٨	٠,٢	١,٥	مؤهلات عليا
١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	الجملة

ويقراءة الجدول السابق قراءة تربوية يتضح لنا العديد من الحقائق :

* انخفاض نسبة الأمية من ٧٠.٦٪ إلى ٥٦.٥٪ (أى ١٤٪) خلال ستة عشر عاماً) ولقد تساوى هذا الانخفاض بين كل من الذكور والإناث إلا أن التباين فى نسبة الأمية بينهما مازال مرتفعاً فى كل من تعداد عام ١٩٦٠ ، ١٩٧٦ .

* تزايد الحاصلين على مؤهلات أقل من العليا (الذين أمضوا سنوات المرحلة الإعدادية والثانوية وما يعادلها) وذلك فى كل من التعدادين، وبالنسبة للذكور والإناث على حد سواء، حيث بلغ النمو أربعة أمثال للإناث مقابل الضعف للذكور.

* وجود ارتفاع واضح فى نسب أصحاب المؤهلات العليا، فى حين أن النمو الإجمالى لهؤلاء - فى تعداد ١٩٧٦ - حوالى ثلاثة أضعاف مثيله فى تعداد عام ١٩٦٠ - وقد بلغ النمو للإناث حوالى ستة أضعاف مقابل الضعف بين الذكور.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمي - كما توضحه الحالة التعليمية - يعاني من خلل في بنيته الأساسية، فبينما تصل نسبة الأمية إلى هذا الحجم الكبير - على الرغم من انخفاضها النسبي عن ذي قبل - تضاف إليها نسبة كبيرة مشكوك في قدرتها على التخلص من الأمية - الملمين بالقراءة والكتابة نجد أن هناك نمواً مطرداً في معدل الحاصلين على مؤهلات عليا أو أقل من العليا، يبلغ في جملته حوالي ثلاثة أمثال خلال ستة عشر عاماً، وفي تفصيلاته لا يقل عن الضعف ويتزايد حتى يصل إلى ستة عشر عاماً، وفي تفصيلاته لا يقل عن الضعف ويتزايد حتى يصل إلى ستة أضعاف. وذلك يجسد خلافاً بنيوياً في النظام التعليمي برمته، هذا إلى جانب تغذية النظام التعليمي لجيش الأمية بإعداد متزايدة سنوياً من المتسربين من مراحل التعليم الأولى، حيث نجد أن نسبة التسرب حوالي ١١٪ تقريباً، إلى جانب أن تعداد عام ١٩٧٦ يدلنا على أن نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي بلغت ٦٠٪، و ٥٠٪ للتعليم الإعدادي و ٤٢٪ للتعليم الثانوي العام، وفي تعداد ١٩٨١/٨٠ بلغت جملة المقيدون بالتعليم الابتدائي عام وأزهري للأطفال في سن ٦-١٢ سنة ٧٦,١٪ وبلغت جملة المقيدون بالتعليم الثانوي وما في مستواه عام وأزهري للأطفال في سن ١٥-١٦ سنة ٤٩,٥٪.

وبلغت جملة المقيدون بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة في سن ١٨-٢١ سنة ٢٠,٧٪، وفي عام ١٩٨٢ بلغت نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي (المسمى التعليم الأساسي) ٨٢,٥٪ من جملة الأطفال الذين هم في سن الإلزام (٦-٨ سنوات).

والصورة لم تتغير كثيراً خلال عقد الثمانينيات، فتعداد السكان الصادر عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء لعام ١٩٨٦، وهو آخر تعداد رسمي يميّط اللثام عن جملة من الحقائق التعليمية نوضحها في الجدول التالي:



جدول (٤)

توزيع السكان حسب الحالة التعليمية والنوع (١٠ سنوات فأكثر)

لتعداد عام ١٩٨٦

النوع الحالة	ذكور	%	إناث	%	الجملة	%
أمى	٦,٨٠٣,١١٩	٣٧,٨	١٠,٣٥٧,٤٥٥	٦١,٨	١٧,١٦٠,٦٢٤	٤٩,٤
يقرأ ويكتب	٥,٤٧٨,٦٧٧	٣٠,٤	٣,٠١٤,٢٦٩	١٨,٠٠	٨,٤٩٢,٩٤٦	٢٤,٤
مؤهل أقل من الجامعى	٤,٦٧٢,٥٢٨	٢٦,٠٠	٢,٩٢٥,٨٨٢	١٧,٤	٧,٥٩٨,٤١٠	٢١,٨
جامعى فأعلى	١,٠٥١,٨٧٩	٥,٨	٤٦٩,٥٣٦	٢,٨	١,٥٢١,٤١٥	٤,٤
المجموع	١٨,٠٠٦,٢٥٣	١٠٠	١٦,٧٦٧,١٤٢	١٠٠	٣٤,٧٧٣,٣٩٥	١٠٠

المصدر: الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، القاهرة، تعداد ١٩٨٦ .

ولاشك أن الجدول السابق يبين لنا الحقائق التالية :

* إن عدد الأميين (١٠ سنوات فأكثر) بلغ نسبة ٣٧,٨٪ للذكور مقابل ٦١,٨٪ للإناث بمجموع ٤٩,٤٪.

* إن عدد الذين يقرأون ويكتبون بلغت النسبة للذكور ٣٠,٤٪ مقابل ١٨,٠٪ للإناث بمجموع ٢٤,٤٪. ولاشك أن الذين يقرأون ويكتبون إذا لم يتم توظيف تلك المهارة يرتبون مرة ثانية إلى الأمية وهذا ما يحدث فعلاً، فتصبح النسبة ٧٢,٨٪ ما بين أميين ويعرفون القراءة والكتابة.

* إن عدد الذين نالوا قسطاً من التعليم أقل من الجامعى، أى التعليم المتوسط لم يتجاوز نسبة ٢٦,٠٠٪ للذكور مقابل ١٧,٤٪ للإناث بمجموع ٢١,٨٪ .

* إن الذين نالوا قسطاً من التعليم العالي وما فوقه بلغت النسبة ٥,٨٪ للذكور مقابل ٢,٨٪ للإناث بمجموع ٤,٤٪. ولا شك أن تلك النسبة متدنية للغاية ولم تزد خلال عقد الثمانينيات.

* لو أضفنا إلى نسبة ٤٩,٤٪ للأميين ذكور وإناث و ٢٤,٤٪ للذين يقرأون ويكتبون نسبة التسرب من المرحل الأولى التعليم الابتدائي والإعدادي مرحلة التعليم الأساسي والتي تبلغ قرابة ٢٠-٢٥٪ لأصبحت الصورة أوضح ولعبرت عن ازدياد أعداد الأميين المطلقة والمتسربين والذين يرتدون مرة ثانية للامية.

وحسب آخر إحصائيات الوزارة والصادرة في عام ١٩٩٢ في وثيقة (مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل) تخبرنا الإحصائيات أن نسبة الاستيعاب لم تتجاوز ٧٠٪ وأن هناك ٣٠٪ ينضمون إلى جيش الأمية سنوياً وبذلك فإن عدم الاتساق والحركة يدفعان النظام التعليمي إلى تغذية الأمية من المنبع بعدم الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي، وذلك على الرغم من أن الوزارة قد طبقت تجربة التعليم الأساسي - دون مشورة الخبراء ورجال التربية غير الرسميين - بهدف الخروج من مأزق عدم الاستيعاب الكامل للأطفال الذين هم في سن الإلزام.

إن تعميم التعليم الابتدائي على كل الأطفال في سن الإلزام وتوفير مكان لهم بالمدرسة هو أحد السبل لسد منابع الأمية منذ البواكير الأولى لها، وأن عجز النظام التعليمي الحالي والذي يكرس تخلف الذهنية والتبعية ومحاكاته للنموذج الغربي للتعليم المستوحى أصلاً منه لدليل على أن الجهود التي سوف تبذل وتبذل فعلاً لن تتوصل بأى حال من الأحوال إلى القضاء على الأمية في مصر، وذلك لأن الدولة - النظام السياسي - تنظر إلى جهود محو الأمية على اعتبار أنها عمل إداري بيروقراطي ولا ينظر إلى المشكلة على اعتبار أنها أحد معوقات



التنمية الشاملة المنشودة. وعلى اعتبار أيضاً أنها مشكلة قومية ووطنية تدل على مدى فاعلية النظام السياسى وتوجهاته السياسية نحو الجماهير الشعبية صاحبة المصلحة الحقيقية فى تقدم المجتمع.

وفى الوثيقة سألغة الذكر، والتي تؤكد على صحة ما نقول: لازالت الجهود التي تبذل فى محو الأمية محدودة تماماً، بل وتبنى على فرضيات غير صحيحة، وبمراجعة الإحصائيات الرسمية السابقة نجد أن نسبة الاستيعاب المعلنة فى التعليم الأساسى ٩٧٪، مع أن نسبة الاستيعاب الحقيقية بناء على بيانات واقعية لا تتعدى من ٧٠ إلى ٨٠٪ مع كثير من التفاؤل، ويعنى هذا أن الهدر يصل إلى ما بين ٢٠ و ٣٠٪ سنوياً من أعداد هائلة من الأطفال^(١٨).

ومشكلة نقص الاستيعاب ومشكلة التسرب لهما جذورهما الاقتصادية، وواضح جداً أن ما يقرب من نصف مليون طفل فى سن التعليم الإلزامى ينضمون إلى سوق العمل سنوياً، نظراً لكونهم مصدر رزق لذويهم بما يحصلون عليه من عائد اقتصادى لأنفسهم ولأسرهم، وهى مشكلة يجب أن نتصدى لها بالحلول الواقعية المستنيرة الواعية لطبيعة المشاكل وأبعادها فالوعظ والإرشاد والطرق التقليدية لن تجدى، وإنما علينا أن نبدأ بمواجهة الواقع بصراحة وأمانة وموضوعية.

ووفقاً لإحصاء عام ١٩٨٦، تبلغ نسبة الأمية بين السكان ٤٩٪ وتبلغ هذه النسبة ٣٧٪ بين الذكور و٦٣٪ بين الإناث، مع الأخذ فى الاعتبار أن النسبة العامة لأمية الإناث الملتحقات بالمدارس، لا تعكس الفرق الواضح والفجوة الواسعة بين الريف والحضر فى هذا المجال، والجدول التالى يوضح ذلك بجملاء.

جدول (٥)

الحالة التعليمية للإناث في الريف

مقارنة بإناث الحضر (١٠ سنوات فأكثر) لعام ١٩٨٦^(٢٠)

إجمالي النسبة المئوية	مؤهل جامعي فأعلى	مؤهل أقل من جامعي	يقرآن ويكتب	أميات	الحالة التعليمية / السكان
٪١٠٠	٪٥,٤	٪٢٨,١	٪٢٢,١	٪٤٤,٤	حضر
٪١٠٠	٪٠,٦	٪٨,٣	٪١٤,٦	٪٧٦,٥	ريف

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الأميات في الريف من إجمالي الإناث تكاد تبلغ ضعف النسبة في الحضر، في حين أن الحاصلات على درجات جامعية لا تصل إلا إلى حوالي ٠,٦٪ من الريفيات، ويقابلها حوالي ٥,٤٪ من إناث الحضر، بل إن البيانات تؤكد أن أكثر من ثلاثة أرباع الإناث في الريف أميات لا يقرآن ولا يكتبن، فإذا أضيف إلى هؤلاء نسبة اللاتي يتسربين من المدرسة، فإن الصورة تزداد قتامة بالنسبة لوضع المرأة التعليمي في الريف، وتستوجب عملاً هائلاً وسريعاً لمحو وسممة عار أمية الإناث في الريف. وبلغت نسبة الأمية عام ١٩٩٢ (٥ سنوات فأكثر) ٥٠٪ إجمالي وبلغت بين الإناث ٦٢٪ وبلغت النسبة للفئة العمرية (١٥ سنة فأكثر) بالآلاف لذات العام حوالي ١٦٨٥٨,٠ وبلغت نسبة المتعطلون (٦ سنوات فأكثر بالآلاف إجمالي ١٨٠٢,٠ وبين الإناث حوالي ٨٤٥,٠ ألف. ولاشك أن بيانات التسعينيات لا تقدم تطوراً ملحوظاً في مجال محو الأمية.



وإذا كانت مشكلة الأمية تعد من أهم عقبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهي مظهر من مظاهر التخلف التربوي في كثير من الدول النامية، حيث ترتفع معدلات الأمية في هذه المجتمعات، بينما تقل كثيراً إن لم تنعدم تماماً في المجتمعات المتقدمة صناعياً، وتشير بعض الإحصاءات إلى أن ٦٠٪ من حجم القوى العاملة في الوطن العربي من الأميين، ونظراً لتفشى الأمية بين الإناث بصورة متضاعفة عن الذكور كما سبق أن أشرنا، فإننا نجد أن حجم مشاركة المرأة في القوى العاملة في الوطن العربي لا تتعدى ٥٪ من حجم القوى العاملة كلها.

وستظل هذه المشكلة قائمة، طالما نظر إليها النظام السياسي تلك النظرة البيروقراطية ولا يتعامل معها بوصفها أحد أهم المعايير التي تبرهن على صدقه وإنحيازه نحو الفقراء والكادحين، وستظل أيضاً طالما ظل الخلل البنوي قائماً في بنية النظام التعليمي والذي يتجسد في الأسباب التالية^(٢):

١- عدم قدرة النظام التعليمي على استيعاب جميع من هم في سن الإلزام وذلك بسبب قلة نصيب التعليم من إجمالي الدخل القومي، حيث لم يتجاوز ٣٪ حسب آخر إحصاءات العام ١٩٩٠. وهي نسبة تعادل ٩,٨٪ من الموازنة العامة، ارتفعت إلى حوالي ١٣,٨٪ عام ١٩٩٤/٩٣، ويعبر ذلك عن وضع نسبي أفضل بالمقارنة مع نفس الدول التي تمر بنفس مرحلة التنمية، كما تزايدت الموارد المخصصة من الميزانية للتعليم قبل الجامعي من نمو ٢,٢٩٦ مليار جنيه عام ١٩٩١/٩٠ إلى ٦,٧٧٣ مليار جنيه عام ١٩٩٦/٩٥ بنسبة زيادة قدرها ١٩٤٪.

٢- ارتفاع معدلات الفاقد التعليمي وضعف الكفاءة الداخلية لنظام التعليم نتيجة لظاهرتي الرسوب والتسرب وبخاصة في التعليم الابتدائي. ومن المعروف أن

أعداد كبيرة من التلاميذ يتسربون من الصفوف الأولى (ما دون الصف الرابع) أى قبل أن يتقنوا المهارات الأساسية للتعليم (الأبجدية والحسابية) وحتى أولئك الذين يتسربون من الصف الخامس والسادس إلى براثن الأمية.

٣- تفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية بين الريف والحضر وعدم تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية بينهما، وعدم وجود خريطة تربوية تضمن عدالة توزيع الخدمات التعليمية زاد من حجم مشكلة الأمية فى المناطق الريفية والنائية، وبين الإناث أكثر منها بين الذكور.

٤- ضعف وإخفاق حملات وجهود محو الأمية فى الماضى بسبب سوء التخطيط وضعف التمويل، وعدم المشاركة الشعبية والرسمية، وعدم ربط البرامج الدراسية بحاجات المدارس واهتماماته وعمله إلى جانب قصر مفهوم الأمية على الأمية الإجمالية دون سواها.

سليماً - الفهم الصحيح لمحو الأمية والتنمية الشاملة :

إن مشكلة الأمية فى كل أبعادها، لم تعد مشكلة تعليمية أو تربوية فقط، بل هى فى الأساس مشكلة حضارية - وذلك يستتبع منا تحرير مفهوم الأمية من إطاره الضيق المقصور على تعليم القراءة والكتابة والحساب ومن اعتباره أيضاً نشاطاً تربوياً وتعليمياً من الدرجة الدنيا ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها، وبحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس هدفاً فى حد ذاته، بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لبلوغ غايات أهم. ومن هنا ينبغى توظيف تلك المهارات المكتسبة فى سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية فى بناء المجتمع، والقيام بالمسؤوليات التى تقتضيها المواطنة الصالحة ومن أهمها المشاركة فى القرار السياسى وصياغته، والمشاركة

الديمقراطية في القضايا الملحة والمطروحة على ساحة العمل الوطني، والنظر إلى الأمل باعتباره مواطناً ذو أهلية كاملة وله حق إبداء الرأي في كل القضايا التي تمس حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن النظر إلى محور الأملية بغير ذلك لهو لفظ لن يفيد كثيراً في تقدم المجتمع، وتحقيق أفضل النتائج في «تنمية شاملة» تستهدف تحقيق تغيير حقيقي ومخطط في العلاقات الاقتصادية القائمة، وفي القاعدة الاقتصادية والبنى الفوقية، في هيكل الاقتصاد الوطني المشوهد، وفي التركيب الطبقي في المجتمع، كما تستهدف إقامة بناء وطني متوازن وديناميكي متطور باستمرار، وتعتمد على الإمكانيات والقدرات الفعلية والكامنة في الاقتصاد والمجتمع وتفيد من العلاقات الاقتصادية الدولية إلى أقصى حد ممكن وتستند إلى دور الدولة القوي وقطاعها الاقتصادي المهيمن على العملية الاقتصادية وإلى المشاركة الديمقراطية للجماهير الشعبية الواسعة في عملية التغيير المنشودة. وتعتبر هذه التنمية الشاملة الوعاء الذي يحتوى بوضوح ويجسد بدقة كبيرة مضمون السياسة الاقتصادية والاجتماعية للدولة والأهداف السياسية التي تسعى إلى تحقيقها عبر تلك الخطط الاقتصادية، والتي تعتبر تجسيداً مباشراً لطبيعة السلطة السياسية»^(٢٢).

إن ذلك الفهم الصحيح لمحو الأمية وتعليم الكبار والتنمية الشاملة المستهدفة، سوف يضع مسؤوليات جديدة على النظام السياسي وفاعليته وعلى الجماهير الشعبية أيضاً، ولكن نظراً لأن النظام السياسي - رغم تعدد الأحزاب الشكلي - يملك إصدار القوانين والتشريعات في أقل زمن ممكن وكافة الوسائل المادية - فإن الجماهير مطالبة بالمبادرة بالخروج من العزلة - المفروضة عليها من قبل النظام السياسي - إلى الحركة الواعية والنشطة في مجال العمل العام والعمل الديمقراطي لكي تشارك حقيقة في صياغة الفهم الجيد للمشكلة وتبوير الوسائل

والأدوات التى عن طريقها تستطيع أن تحقق الغايات المرجوة من خلال حركة شعبية واعية مهتدية بطبيعتها الوطنية ومسترشدة بها.

ثامناً - ضرورة تلبية حاجات الأميين :

يتطلب الفهم السابق محو الأمية حشد كل الطاقات الجماهيرية المتاحة وتوفير كل الإمكانيات المادية والعلمية اللازمة لها، وفتح الباب على مصراعيه أمام التنظيمات الجماهيرية لتقديم الإسهامات الفعلية الممكنة، وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية فى مواجهة شاملة لناشط الحياة ، أملاً فى تحديث وتطوير المجتمع، وما يشتمل عليه باعتبار أن تحديث المجتمع هو الذى سيدفع بالأميين إلى التحرر من آثار أميتهم، وعلى أساس أن الأمية فى طبيعتها إفراز طبيعى للحياة المتخلفة فى المجتمع.

ولا شك أن المبادرات الشعبية من قبل التنظيمات الجماهيرية التى تتمثل فى النقابات العمالية والمهنية والجمعيات الاجتماعية والثقافية والنسائية وتنظيمات الشباب واتحادات الطلاب - إلى جانب الأحزاب السياسية القائمة «الوطنى - التجمع - العمل - الوفد - الأحرارالخ» ما تزال ضعيفة فى حاجة إلى دعم وتشجيع . أن هذه القوى الاجتماعية ينبغى أن يكون لها إسهام واضح وفعال فى الجهد المبذول، وأن تدرس على المستوى القومى وعلى المستوى المحلى وسائل إجتذاب هذه القوى للعمل، وذلك بإتاحة أكبر قدر من المرونة والحركة لعملها وتخليصها من القيود البيروقراطية المفروضة عليها.

فعلى الرغم من أهمية القرار السياسى وفاعليته فى الحملات القومية لمحو الأمية، حتى لو صدرت من القمة وأعلى المستويات إلا أنه لا يكفى وإن تكون له جنوى اجتماعية ومرئود إيجابى إذا لم يتفاعل مع الإرادة الشعبية وتتبناه المنظمات الجماهيرية والمهنية والأحزاب السياسية وكافة مؤسسات المجتمع المدنى



وعلى رأسها الجمعيات الأهلية، وذلك يستلزم أن يصدر القرار السياسي من تلك الهيئات والأحزاب السياسية ويعبر عن إرادتها وطموحاتها، وذلك لأن القرار السياسي عندما يترجم إلى خطة عمل يجب أن يلقى استجابة من الأجهزة التنفيذية المسؤولة عن وضع استراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار موضع التنفيذ، كما أنه يجب أن يلقى استجابة وقبولاً من الجماهير صاحبة المصلحة في هذا القرار أو ذاك وخاصة من الأميين منهم.

أن تحول القرار السياسي إلى حركة جماهيرية وعمل تنموى يتطلب توفير المناخ الديمقراطي الذى يحمى الأميين ويدفعهم بل ويحاصرهم للالتحاق بمراكز محو الأمية، ويجب أن تكون الثقة متبادلة بين القيادات السياسية والجماهيرية من حيث الإخلاص وحسن النوايا، مما يؤدي إلى التعاون والتنسيق والتكامل فى الجهود لوضع القرار السياسى موضع التنفيذ والتطبيق العملي.

تاسعاً - ما العمل؟ المدارس الشعبية - صيغة قديمة :

فى ضوء ما سبق يمكن أن نقترح تصوراً مبسطاً لمحو الأمية وتعليم الكبار فى مصر فى ضوء الامكانيات المادية والبشرية، وكذلك فى ضوء الفهم السابق لمحو الأمية والتنمية الشاملة، انطلاقاً من المفهوم السابق لمحو الأمية ، المتعلق بموضوع إثارة الحوار والجدل بين المعلم والأمي، وأن يكون المعلم من نفس بيئة الأمي حتى لا يحدث نوع من الاستعلاء من قبل المعلم ، وذلك من خلال برنامج مبسط يوضع «مع» الأمي وليس «لـ» الأمي لا يعتمد فقط على القراءة والكتابة والحساب. ولكنه يرتبط بالمشكلات القائمة والمعاشة للأمي ومناقشتها معه، وإثارة الحوار والجدل حولها، وذلك سوف يرقى من وعيه وشعوره بالانتماء لوطنه وأهمية محو أميته ليس للكسب المادى الذى يعود عليه، بل لفائدة أكبر وأعم تعود على المجتمع ككل، فنحن نملك ١٢ جامعة والمئات من الكليات الجامعية والمعاهد

العليا المنتشرة على ربوع القطر، وكذلك نملك أكثر ٢٥ كلية للتربية على مستوى الجمهورية من العريش لأسوان للإسكندرية ويمكن أن تقوم كليات التربية والكليات والمعاهد الأخرى بما يلي:

١- كليات التربية والمناطق بها إعداد المعلم للمراحل التعليمية المختلفة يمكن أن تضيف إلى مناهجها مقرر «محو الأمية وتعليم الكبار» وتدرس للطلاب بها على أن يركز على أهمية محو الأمية وتعليم الكبار كما سبق وأوضحنا. وكذلك تعد معلم محو الأمية وتعليم الكبار الإعداد المهني والتربوي والثقافي الذي يحقق الهدف النهائي من محو الأمية وتعليم الكبار.

٢- أن يقوم طلاب كليات التربية - أثناء الدراسة والعطلات - بالعمل في مدارس الشعب - المدارس الشعبية - التي يجب أن تفتح في المحافظات والمراكز والقرى والكفور والنجوع مستخدمين كافة الأبنية الحكومية وغير الحكومية من مستشفيات ومدارس ومساجد وأندية رياضية ومجالس محلية وغيرها، على أن يكون ذلك ضمن خطة تدريب طلاب كليات التربية أثناء السنوات النهائية ، وأن تكون مادة دراسية مستقلة تقاس بالنتائج المحققة منها ويتم تقويم الطلاب في ضوء النتائج ، وذلك بالإضافة إلى مقرر التربية العملية التي يقوم بها طلاب كليات التربية وتمارس بشكل روتيني ولا يحقق الطلاب من دراستها نفعاً، على أن تكون هناك حرية للحركة، حيث يقوم الطالب بالعمل في المدارس بقرينته أو محافظته، وأن تتم متابعة دورية لذلك من قبل أساتذة كليات التربية والخبراء المشتغلين في هذا المجال.

٣- أن يقوم خريجو الجامعات والمعاهد عموماً، والذين ينتظرون العمل أو يسعون إليه ولا يجدونه لسنوات عديدة، ثم يعينون في أعمالاً لا تمت إلى تخصصاتهم وأنواع دراستهم بصلة - بالعمل في المدارس الشعبية كل في محافظته -



وأن يكون ذلك بديلاً عن ما يسمى «بالخدمة العامة» والتي أثبتت فشلها، وما زالت الشئون الاجتماعية متمسكة بها - كأداة لشغل وقت الفراغ للخريجين إلى أن يرزقوا بأحد الوظائف.

٤- أن تقوم المصانع والوحدات الإنتاجية المختلفة بفتح المدارس الشعبية وأن يوفد المعلمون للتدريب في كليات التربية أو يقوم طلاب كليات التربية والكليات والمعاهد العليا الأخرى بالتدريس في هذه الوحدات الإنتاجية ، وكذلك يمكن أن يساعد في هذا العمل الوطني المتطوعين من الهيئات والمنظمات والأحزاب السياسية والمعلمين والمحاليين على المعاش ولا يجنون عملاً كريماً يمكن أن يساعدهم على قضاء بقية عمرهم كمواطنين ذوي نفع وفائدة للمجتمع.

٥- أن تقوم كل مدرسة شعبية بتقويم تجربتها ذاتياً كل سنة أو كل ستة أشهر، وأن يقتصر دور الجهاز الأعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار ودور كليات التربية على تقديم المعونات المادية والخبرة الفنية - على أن توكل المسؤولية كاملة للعاملين بالمدرسة الشعبية بالتقويم من خلال سير العمل والتقدم فيه، وأن تقدم هذه المدارس المقترحات والتوصيات التي تراها ضرورية لتقديم العمل بها ، مع ضرورة أن يشارك الأمي بأى مستوى في إبداء الرأي وطرح البدائل وغيرها من الأمور التي تظهر أثناء التنفيذ.

٦- أن يكثف البرنامج خلال العطلات السنوية والصيفية، نظراً لوجود طاقات شبابية لا تجد ما تشغل به فراغها سوى مسلسلات التلفزيون وهوس كرة القدم وغيرها من الأمور التي يجب ألا تنصدر أولويات العمل الوطني في تلك المرحلة.

٧- ضرورة أن يشعر الأميون أنهم أصحاب حق في التعليم، وأن يشعروا بأدبيتهم بمشاركة الفعلية في هذا العمل، كما يمكن الاستعانة بعد فترة بالأميين الذين محيت أميتهم وأصبحوا قادرين على محو أمية غيرهم وشيئاً فشيئاً يصبح محو الأمية عملاً خالصاً للأميين أنفسهم وفق حاجاتهم وذلك سوف يساعد نون أن يرتد المواطنون الذين تجاوزوا مرحلة الأمية بالعودة إليها لعدم ممارستهم شيئاً نافعاً بعد التجربة.

٨- التوسع في مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع في الكفور والمناطق النائية حيث تستطيع تلك الصيغ أن تقدم عملاً للذين تسربوا من التعليم أو لم يلحقوا به أصلاً، ولاتقتصر تلك المدارس على الإناث فقط، وأن ترتبط بحاجات البيئة المحلية وذلك وفق خطة من الصندوق الاجتماعي للتنمية والمعونات الخارجية التي تقدم في هذا السبيل، أن صيغة مدرسة الفصل الواحد وكذا مدرسة المجتمع تحقق أهدافاً كبيرة في محو الأمية وتعليم الكبار ويمكن أن تشكل رافداً هاماً من خلال ربط التعليم بالبيئة المحلية وتعبئة كل الجهود الرسمية والشعبية و الدولية في حملة قومية خلال زمن محدد يمكن خلاله التخلص من تلك الآفة.

٩- علينا أن نضع تجارب الشعوب الأخرى نصب أعيننا، مثل الصين وكوبا وكوريا وفيتنام وأمريكا اللاتينية فما يتم في أمريكا اللاتينية الآن بجهود المفكر والمربي وفيلسوف التربية البرازيلي «باولو فريري» نحو تعليم الكبار «ثقافة الصمت» أو ثقافة الجماهير المضطهدة - حيث توصل من خلال معاشته للجماهير الأمية إلى منهج جديد في التعامل معها أسماء «التربية الحوارية أو تربية طرح الأسئلة» ويرى فيه «باولو فريري» أن الإنسان لا بد



أن يعتمد على بعدى الفكر والعمل معاً ليكون مؤهلاً للقيام بعملية «تحول العالم».

ويؤكد على ذلك من خلال الحوار الذى يتطلب تفكيراً ناقداً، والذى هو جدير بتوليد المزيد من الفكر الناقد، ويعطى للحوار أهمية بالغة فى محتوى تعليم الأميين، ويقرر «باولو فريري» أن الطريقة البنكية لدى الأميين، تحول دون أية بوادر للتحرير وتشيع لدى الأميين مشاعر الاستخاء والخوف حتى من الحرية نفسها، ويؤكد «باولو فريري» أن هذه التربية الحوارية تتم مع الأميين وليس لهم ويتم فى المصانع والمزارع والأحياء الشعبية تتم أينما وجد الأميون^(٢٣). ولا شك أن مثل هذه التجارب يجب أن تدرس وتفهم قبل البدء فى المشروع القومى لمحو الأمية وتعليم الكبار.

١٠- ولا شك أن كل ما سبق طرحه رهن بتغييرات جوهرية فى البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصرى، وتقليل حدة التناقض الطبقي السائد الآن فى المجتمع المصرى، وطرح خطة قومية للتنمية الشاملة وفق المفهوم السابق، وكذلك يستلزم ذلك- ضمن ما يستلزم - نمطاً جديداً من القيم، يعبر عن أهمية الجهد الإنسانى والعمل اليدوى المنتج ويطبع بتلك القيم المتهترئة المنتشرة الآن فى المجتمع المصرى والتي تعمل على تفككه وليس توحيده وتجانسه، ذلك يستلزم أيضاً جهازاً إعلامياً يؤمن القائمون عليه بكل ذلك لأن ما يتم الآن هو الاعتماد على تغيير نمط القيم من خلال بلاغات رسمية فى وسائل الإعلام أو ملصقات مثل «انظر حواك» وخلفك، ولن يؤدى ذلك إلا إلى مزيد من السلبية واللامبالاة، التى يعيش فيها المجتمع المصرى بتلك الوسائل المزيفة للوعى والمحبطة لهم، وسوف تتوقف

كل هذه الأمور على درجة وفاعلية النظام السياسى وفاعلية القوى السياسية والاجتماعية فى المجتمع.

إن مؤسسات مايسمى بالمجتمع المدنى من جمعيات وهيئات ومنظمات أهلية وتطوعية والتي تتلقى الملايين من الدولارات تمويلا لمشروعاتها ، يمكن أن تلعب دوراً حيويًا فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار لو تم وضع استراتيجية وخطط تلزم بها تلك المؤسسات وأن تُعبأ الجهود الرسمية والشعبية والأهلية وتحديد عقد معين للانتهاء من تلك المشكلة الوطنية التي تعوق مسيرة تقدم مجتمعنا .



الهوامش والمصادر

- ١- لى ثان كوي، «مكافحة الأمية»، (رسالة اليونسكو، العدد ٦٤، مايو ١٩٨٣)، ص ١٠-١٢.
- ٢- عبدون نور، «محو الأمية بين الكبار»، (مستقبل التربية، العدد الثاني، ١٩٨٢)، ص ٣٢.
- ٣- المرجع السابق، ص ٣٤.
- ٤- المرجع السابق، ص ٣٤.
- ٥- لى ثان كوي، مرجع سابق، ص ١١.
- ٦- فيرناندو كاد ينال وفاليري ميللر، «نيكارجوا، محو الأمية وثورة»، (مستقبل التربية، العدد الثاني، ١٩٨٢)، ص ٨٧.
- ٧- باولو فرييري، تعليم القهويين، ترجمة يوسف نور عوض، (بيروت، دار القلم، ١٩٨٠)، ص ٣٣-٣٦.
- ٨- المرجع السابق، ص ٥٣.
- ٩- أمير نصر، فلسفة تعليم الكبار عند «باولو فرييري»، (القاهرة، المركز القبطي للدراسات الاجتماعية، ١٩٩٤) ص ٢٤ - ٢٥.
- ١٠- المرجع السابق، ص ٢٥ - ٢٦.
- ١١- باولو فرييري، تعليم القهويين، مرجع سابق ص ٦٠.
- ١٢- المجالس القومية المتخصصة، محو الأمية وتعليم الكبار، (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠)، ص ١٧.

- ١٣- ضياء الدين زاهر، تعليم الكبار منظور استراتيجي (القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٣)، ص ص ٣٢ - ٣٥.
- ١٤- الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢، ص ص ١٣٢ - ٣١٥.
- ١٥- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، النتائج الأولية لتعداد العام للسكان، (القاهرة، يناير ١٩٧٨)، ص ٢٦.
- ١٦- حامد عمار، مقالات في التنمية البشرية، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨)، ص ١٠٩.
- ١٧- معهد التخطيط القومي، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥ و ١٩٩٦ (القاهرة، معهد التخطيط، ١٩٩٨)، ص ١٤٤.
- ١٨- محمود الكردي، التخلف ومشكلات المجتمع المصري، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩)، ص ٢٠٨.
- ١٩- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل - (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢)، ص ٨٧.
- ٢٠- المرجع السابق، ص ٨٨.
- ٢١- وزارة التربية والتعليم، الحملة القومية لحو الأمية وتعليم الكبار (المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية، ١٩٩١)، ص ص ١٠ - ١١.
- ٢٢- شبل بدران، الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصري، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٥٢-١٩٦٧)، ص ٨.

23- Paulo Freier, *Pedagogy of the oppressed*. (N. Y. Continum 1982,) pp. 75-80.



التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبي من أجل التنمية (*)



مقدمة :

إن محاولة طرح الفكر التربوي النقدي بكل أشكاله وكافة فصائله في ثوب يسمح لنا بالتفاعل معه تحليلاً وفحصاً ونقداً، ويتيح فرص دراسة الأبعاد التربوية للاستغلال الاجتماعي الطبقي في المجتمع الرأسمالي. والأهم من ذلك، يساعد على الإحاطة بكيفية مواجهة القوى الأكاديمية الراديكالية في مثل هذا النوع من المجتمعات للواقع التربوي.

وباعتبار اندماج مجتمعاتنا اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً مع المجتمع الرأسمالي العالمي، يبقى أن مثل هذا الطرح للواقع التربوي الرأسمالي من جهة، وللفكر النقدي الغربي من جهة أخرى، يساهم ولاشك في تطوير فهمنا لواقعنا التربوي الطبقي «المغترب» بواسطة ماتزونا به من مفاهيم وأنوات تفسيرية مشتقة من التحليل النقدي للتربية في نول المركز. وبذلك تتزايد امكانيات «انتاجنا» فكر تربوي مستقل يتناول بالدراسة النقدية الواقع التربوي في مجتمعات الهامش.

(*) SAMIR AMIN, Literacy Training and Mass Education for Development, Document Presented at the International Symposium for Literacy, perspolis, IRAN 3 To 8 September 1975.

(**) ترجمة د. كمال نجيب. أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

كما أن إعادة فحص الواقع التربوي المصري (والعربي)، تاريخه ومشكلاته وتحيزاته الاجتماعية في إطار وجهة نظر مفادها ضرورة أن يسبق تحرير المجتمع أية محاولات لتحرير التربية، ولزوم تقدم تحرير التربية أية مساعي لتحرير الإنسان.

إن طرح قضية التبعية والمعونات الأجنبية لمصر، والتناول النقدي لكل من اتجاه أصحاب مدرسة الاقتصاد السياسي في تحليل التربية، وعلى وجه الخصوص نظرية المفكرين الأمريكيين «صموئيل بولز»، و«هربرت جنتز»، وكذا أصحاب مدرسة رأس المال الثقافي خصوصاً «بيير بورديو»، و«جين كلود باسيرون».

وترتبط ورقة سمير أمين عن «التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبي من أجل التنمية» التي حرصنا على ترجمتها - في تصرف طفيف لبعض التعبيرات دور إخلال بالمعنى الذي يقصده المؤلف - بهذا البرنامج ارتباطاً وثيقاً. فهي تناقش قضية تخلف الأنظمة التعليمية في بلدان العالم الثالث، من حيث قدرتها على إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية، أي خلق الشروط الأيديولوجية والاقتصادية الملائمة للتقدم في الطريق الرأسمالي.

ويطرح المؤلف أفكاره في هذا الموضوع من خلال تحليلاته المعروفة والتي تمثل أحد اتجاهات نظرية التبعية. لذا نجده ينظر أيضاً في الدور الذي تلعبه التربية في توالد الظروف الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة لكي يدلل على استحالة إمكان قيام التربية بدور مشابه في بلدان العالم التابع.

لقد بات من المؤكد في ضوء أدبيات النظرية النقدية على اختلاف اتجاهاتها أن الهدف الواقعي للتربية - بما فيها برامج محو الأمية وتعليم الكبار يجب أن ينصب على تحرير الإنسان من أغلال الجهل وقيود التبعية. ويعنى ذلك مساعدة المواطنين على تنمية قدراتهم ومهاراتهم للتعبير عن وجهة نظرهم في نوع التنمية



الذى يبتغونه، ومعاونتهم على وضوح الفكر واستخدام المنطق فى تحليل وفحص البدائل الممكنة للسلوك والعمل، والإسهام فى زيادة قدرتهم على الاختيار بين هذه البدائل فى ضوء أهدافهم، وتسليحهم بالعزيمة الكافية لترجمة قراراتهم إلى واقع ينبض بالحياة.

وإذا كان على برامج محو الأمية وتعليم الكبار بوجه خاص، والتربية بوجه عام أن تسهم فى التنمية الاجتماعية، فيجب أن تصبح جزءاً من الحياة تتكامل معها ولا تتعزل عنها. وكما يذكر «جوليوس نيريرى» فان: «الوظيفة الأولى لتعلم الكبار تتمثل فى تفجير الرغبة فى التغيير وإدراك امكانيته. لأن الاعتقاد بأن الفقر أو المعاناة يمثل «إرادة الله»، وأن مهمة الإنسان الوحيدة الركون والتحمل، يعبر عن أحد الأفكار الأساسية لأعداء الحرية. لذا يجب اقتران عدم الاقتناع بالظروف الراهنة، بالإيمان بإمكانية تغييرها، وإلا فهو مجرد اقتناع هدام. يجب مساعدة البشر الذين يعيشون فى فقر أو مرض فى ظل استبداد أو استغلال، على إدراك أنهم يعيشون حياة بائسة، وأنهم قادرون، بواسطة نشاطهم الفردى أو الجماعى على تغييرها».

لن أعالج فى هذه الورقة الأبعاد البيداغوجية والفنية لقضية محو الأمية لأننى لست خبيراً فى الأمور البيداغوجية وكذا أقل خبرة بقضايا محو الأمية. سأركز على قضية أكثر عمومية تتعلق بما يهدف له التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من نمط التنمية.

وأود أن أبدأ بطرح أربع ملاحظات عامة متتالية:

١- ما الدور الذى تلعبه التربية (بالمعنى الواسع للكلمة) فى عملية إعادة الانتاج الاجتماعى؟

٢ - وعلى وجه الخصوص، ما الوظائف والأشكال الملائمة التي مارستها التربية في إعادة إنتاج ما يسمى بالمجتمعات التقليدية، أى المجتمعات قبل الرأسمالية؟

٣ - ما وظيفة التربية في إعادة إنتاج النظام الرأسمالي؟

٤ - ما أنواع التناقضات التي تميز العالم المعاصر الآن في هذا الخصوص، في كلا من المركز المتقدم والهامش المتخلف؟

(١) وظيفة التربية في إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية :

تشير عبارة «إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية». إلى كافة الآليات التي تساهم في إعادة تكوين الظروف الفيزيائية والاجتماعية والسياسية والايديولوجية، التي تميز أداء دولة بعينها لوظيفتها. وليس من الضروري أن تتصف هذه الدولة بالجمود، بل يمكن أن تشكل ما يعرف بالدولة المتطورة، وهى بذلك دولة دينامية تخترط في عملية تحول كبرى، كما هو الحال في «البلدان النامية».

وحين نتحدث عن إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية، ومن ثم إعادة تكوين شروط أداء المجتمع لوظيفته من مرحلة لأخرى، يتجه فكرنا، بصورة رئيسية إلى قضية تولد قوى الإنتاج، أى إعادة تكوين مخزون سلع رأس المال والاستثمار اللازم لضمان استمرار عملية الإنتاج. ومن الواضح، أن هذه العملية ليست بالضرورة عملية جامدة لضمان معاودة تكوين شروط، الإنتاج الأولية فحسب، بل تقدم دينامي يقود الى توسيع بنيتها.

وبلغة علم الاقتصاد، فنحن نميز بين استثمار مرتبط بسداد ديون الجهاز الإنتاجي واستمراره، وبين الاستثمار الخالص الذى يعمل على زيادة طاقة الإنتاج، وثمة نماذج اقتصادية متنوعة، أولها من النمط الذى استحدثه ماركس فى كتابه الثانى من «رأس المال»، والذى وضعه فى منتصف القرن التاسع عشر،



يصف فيه شروط التوازن الاستاتيكي أو الدينامي التي تتيح إعادة انتاج قوى الانتاج. ثم ظهرت تكتيكات تحليل المخلاتات والمخرجات فيما بعد، فساعدت على تطوير تلك النماذج، وتحديد شروط توالد هذه القوى بشكل أكثر دقة، فى ضوء تراكم وتوزيع المصادر الفنية.

ومن البديهي أن إعادة الانتاج يقتضى توزيعاً ملائماً لقوى العمل على فروع النشاط الاقتصادى المتنوعة، فى إطار تناسب معين، وفى إطار كل قطاع، وفقاً لتقويم دقيق لمستويات الكفاءة المتاحة وتلك وظيفة الأساليب الفنية المستخدمة فى هذه العملية.

ولقد نشأ عن تقسيم العمل بين رجال الاقتصاد والاجتماع وعلماء السياسة وغيرهم من المتخصصين، وقوع الاقتصاديين فى خطأ التعود على الاهتمام المفرط بشروط إعادة إنتاج قوى الانتاج، ويتوجب عناية زائدة للتساؤلات الخاصة بإعادة توزيع قوى العمل والنمط الأمثل له. واتجه الظن إلى أن تحقيق هذا الشرط يتم فى تلاؤم مع ذاته بواسطة النظام الذى يعمل آلياً. لاسيما من خلال التدريب، بما فى ذلك بالطبع التدريب أثناء العمل. بالإضافة إلى آليات السوق ومعدلات الدفع وتنوع الأجور على أساس مستوى الكفاءة ووفقاً للندرة النسبية للكفايات بما يضمن توزيعاً ملائماً لقوى العمل.

ويمثل ذلك النمط من التطور نظرة جزئية للواقع، تفيد فحسب فى الكشف، بل أحياناً كما هو شأنه تعمل على تغطية ظاهرة على قدر كبير من الأهمية، خاصة بإعادة إنتاج الظروف الطبقيّة فى المجتمع، حيث إن هذه الأساليب الفنية من حيث علاقتها بتنظيم العمالة، ليست أكثر محايدة من تقسيم العمل فى علاقته بتنظيم القوى الاجتماعية والسياسية أو الاقتصادية بوجه عام، وكما ندرك جميعاً بجلاء فهى أيضاً ليست أكثر محايدة من التربية ذاتها فى علاقتها بالظروف

الطبقية. في عبارة أخرى، فحتى النظام الديمقراطي الذي يتيح نظرياً أقصى درجة ممكنة من درجات تكافؤ الفرص فيما يتعلق بإمكانية العمل، لكافة الأفراد، ويضمن كذلك عن طريق الإمتحانات وتعميم الفرص الدراسية درجات رحبة للحراك الاجتماعي، سوف يجد رغم ذلك أن تأثيره الديمقراطي، محدود بتقسيم المجتمع إلى طبقات تتصف بعدم التكافؤ في الثقافة والمعرفة وفيما يتلقاه الصغير من تعليم خارج الإطار الضيق للمدرسة، بواسطة الأسرة وغيرها من المؤسسات ومن خلال الخلفية الاجتماعية.

لذا يتعين علينا أن نلقى نظرة أكثر إمعاناً إلى دور التربية بالمعنى الواسع لها - أي بمعنى ينطوي على برامج تدريب الكبار ومحو الأمية بالإضافة إلى نقل المعرفة للكبار الذين أنهوا مراحل التعليم العام - في إعادة إنتاج ظروف المجتمع، أي في إعادة إنتاج قوى الإنتاج، هذه النظرة تلزمنا بالضرورة للذهاب إلى ما وراء الأبعاد الشكلية للتربية، من قبيل عدد سنوات التدريب والمحتوى التعليمي لهذه التربية ... الخ، من أجل فحص الأبعاد الضمنية الأعمق تأثيراً، مثل الأيديولوجيا المنقولة في سياق هذه التربية والأنوار الاجتماعية التي حصل عليها الكبار نتيجة لها. في عبارة أخرى يتعين علينا دراسة مشكلة الأمية ومشكلة تعليم الكبار والتعليم الشعبي، ومشكلات التربية بوجه عام في ارتباطاتها الحميمة بما أؤثر أن أطلق عليه إعادة إنتاج الظروف الأيديولوجية للمجتمع.

(٢) التربية في المجتمعات قبل الرأسمالية :

ننتقل الآن للسؤال المثار حول كيفية أداء التربية لوظيفتها في المجتمعات قبل الرأسمالية. وإذا بدأنا بالكثير الظواهر وضوحاً، نلاحظ أولاً، اتفاق كافة المهتمين في اعتبار النمط التربوي السائد في المجتمعات قبل الرأسمالية نمطاً شكلياً. فقد اهتمت الحضارات ذات اللغات المكتوبة باللغة والقواعد والدين والأخلاق. واقتصر

تعلم اللغة فيها على قلة محدودة، كما توجهت جل جهودها إلى غرس ثقافة عامة ذات نمط ديني - أيديولوجي في أذهان المتعلمين.

وتشير الملاحظة الثانية إلى أن تدريب المنتجين من حيث هم كذلك، أي بوصفهم متخصصين فنيين للإنتاج، لم يكن مسؤولية جهاز خدّم عام من أجهزة التربية الرسمية، بل كان يتم أثناء العمل. وعادة ما كان يحدث ذلك في الزراعة في إطار نقل المعرفة الأسرية، بينما ينجز في الحرف اليدوية بواسطة أنظمة متفاوتة في درجات تعقدها وشكليتها، من قبيل التدريب الحرفي والمزاولة المهنية وانغماس الأفراد في العمل كأعضاء في وحدة الإنتاج نفسها. علاوة على ذلك فإن التدريب العملي في هذه المجتمعات، بالمعنى الشائع للمصطلح في مجتمعاتنا المعاصرة، لم يكن يتمايز عن التدريب الديني والفلسفي العام، وكان يضطلع بمهام البحث العلمي فئة من الأفراد دربوا أنفسهم ذاتياً دون المرور بأنظمة تدريب رسمية.

وأول ما يطرأ على ذهن من تفسير لذلك الأمر، يمكن فيما طرحته فلسفة التنوير في أوروبا خلال القرن الثامن عشر. وفقاً لهذا التفسير الخطي للتاريخ، ينظر إلى حقيقة التقدم العلمي والتقني باعتباره تقدماً تراكمياً متواصلاً، كما تعد أشكال التربية التي صاغتها المجتمعات التقليدية المشار إليها، انعكاساً للضعف العلمي والتقني التي ميزت تلك المجتمعات. فلم يكن مستوى المعرفة العلمية والتقنية الذي تطلبت أنماط الإنتاج التي سادت هذه المجتمعات بحاجة للمدارس، وكانت الحاجة أقل للمدارس المتخصصة.

وقدّمت فلسفة التنوير تفسيراً سطحيّاً متهافناً للتدريب الديني الذي كان يتم الاضطلاع به بدرجة ملحوظة لصالح الطبقة الحاكمة مؤداه اعتباره انتقارات «مغترية» للتربية أو أشكالاً أقل رقيّاً بمقارنتها بالنماذج السائدة في عالمنا

المعاصر. فتربيتنا المعاصرة تعد أكثر تقدماً يتوارى فيها البعد الدينى بشدة ويقوى مضمونها العلمى والنقدى.

ويفتقد هذا التفسير الذى تطرحه فلسفة التنوير إلى مقوماته الأساسية. ولئن تضمن إرهاباً لحقيقة هذه الظاهرة، فهو يقلل إلى حد بعيد من قدر المعرفة العلمية والتقنية لمجتمعات ما قبل الرأسمالية. والأهم من ذلك تغطيته للعلاقات القائمة بين هذا النمط التربوى وأشكاله من ناحية، وطبيعة أنماط الإنتاج التى سادت المجتمعات قبل الرأسمالية ومتطلباتها الإيديولوجية من ناحية أخرى. وفى نفس الاتجاه لا يلقى الضوء على مابين الإنتاج المادى لهذه المجتمعات وأيديولوجياتها من روابط وثيقة.

إن ما يميز كافة المجتمعات التقليدية، إضافة إلى ما بينها من تنوع كبير، يكمن فى كون الظاهرة الاقتصادية شديدة الشفافية، أى أن الناس فى هذه المجتمعات يدركون بوعى كامل حقيقة توزيع الإنتاج السلعى، لأن تنظيم الاقتصاد يتسم بالمباشرة حيث لا يتوسطه السوق. وتبعاً لذلك، كان استقطاع الطبقة الحاكمة لفائض القيمة مكشوفاً وبيناً. وعلى سبيل المثال. ففي النمط الإقطاعى للمجتمع الزراعى، يعمل العبد ثلاثة أيام فى زراعة أرضه وثلاثة أيام فى زراعة مخصصات سيده. وذلك الأمر مكشوف بشكل قاطع ومباشر لكل من العبد والسيد، وواضح للثنين أن عمل العبد هو ما يشكل أصل الفائض المقتطع بواسطة السيد. وهنا فظاهرة القهر سافرة ومكتشوفة. مثال آخر، العبد الذى يتكفل سيده بمسئولية إطعامه فى مقابل إجمالى عمله، يعلم علم اليقين أنه ينتج أكثر مما يستهلك، وأن فائض الإنتاج هو الذى يمثل مصدر ثروة سيده.

من الواضح إذن أن إعادة إنتاج الاستغلال الاقتصادى فى تلك المجتمعات، واستمراره يقتضى بالضرورة مشاركة المجتمع كله - فى نظر الجميع عدم

التنمية الثقافية والتنوير

التكافؤ فى المكانات الاجتماعية. واتخذ هذا الطبقات الحاكمة والمحكومة - فى فلسفة أيديولوجية - مفردة، تبرر التبرير الأيديولوجى أشكال متعددة بحسب الأنظمة التقليدية نفسها، وحين تفحص فى علاقتها بالوظائف الاجتماعية والسياسية، تظهر أساساً باعتبارها أيديولوجية تنحو تبرير عدم التكافؤ. وقد يصاغ هذا التبرير فى لغة عدم تكافؤ أصول البشر (من حيث الجنس أو الطبقة أو الأسرة.. أو العشيرة، إلخ)، أو بدعوى عدم التكافؤ الفطرى فى «الذكاء» ومابين الأفراد من فروق فردية، وكذلك فى عبارات تشير إلى نظام هرمى البناء للحراك الاجتماعى، أو «عدم تكافؤ» الوظائف فى التنظيم الاجتماعى. لذا، أضحى واضحاً قيام الأيديولوجية بدور حيوى فى إعادة إنتاج المجتمع واصطبغها بصبغة دينية، أى أن عباراتها وبيدهياتها، من حيث طبيعتها، تأخذ الطابع المطلق. كما تشتمل التنظيمات السائدة فى هذه المجتمعات بدورها من سلسلة للأفكار الكلية.

وقد تتخذ تلك التربية الفلسفية شكلاً دينياً متزمتاً ودقيقاً ينتمى الى أى مجال دينى: كالمسيحية أو الاسلام أو الهندوسية أو البوذية ... إلخ. أو قد تأخذ إطاراً مدينياً للأيديولوجيا كما فى حالة التقاليد الصينية التى تنطوى على نفس النمط كأيديولوجية دينية رغم مثاليتها. ولذا سوف نشهد تشكيل هذه الأيديولوجية للمضمون الرئيسى للتربية، بوجه خاص تربية الطبقات الحاكمة التى تحتاج مثلاً فى ذلك كمثل الطبقات المقهورة تماماً، الى الاغتراب فى شأيا هذه الأيديولوجية. لأنه يجب عليها الاعتقاد بها اذا كان لها أن تستخدمها بفاعلية. ومن هنا ظهرت الخاصة الصفوية للتربية المؤسسة على الدين.

أما فيما يتعلق بتدريب المنتجين، فقد تم الاضطلاع بمسؤولياته فى انفصال عن أى نظام تربوى أو مدرسى، وانخفض مستواه عن مستويات التدريب التى

يحصل عليها غالبية الناس في العالم المعاصر في إطار التعليم المدرسي. ويبدو أن السبب في عدم انجاز هذا التدريب أثناء العمل لعدة آلاف من السنين، لا يعود فحسب إلى بساطة مستوى الفنيين الذين استخدمتهم تلك المجتمعات. أو على الأقل لا يبدو النظر إلى هذا السبب بوصفه مبرراً أساسياً أمراً مقنعاً. فعلى النقيض من الاعتقاد الشائع، يعد المزارع، حتى مزارع المجتمعات قبل الرأسمالية، على قدر كبير من الكفاءة يفوق بكثير غالبية عمال الصناعة المعاصرة، واستخدم في عمله اليومي مهارات علمية منها الملاحظة والتفكير وتقدير الاحتمالات والاتجاه الامبيريقى استخداماً أصيلاً. وهى مهارات لا يتسنى للعامل الواقف أمام أحد خطوط التجميع الحديثة، مكرراً طوال اليوم نفس الحركة البسيطة ممارستها.

وبالمثل، تطلبت حرف المجتمعات قبل الصناعية درجة كبيرة من درجات التأهيل ولا ينطوى ذلك القول بأى معنى على تفوق انتاجية العمل الاجتماعى فى مجتمعات ما قبل الرأسمالية على مثيلتها فى المجتمعات الرأسمالية. فذلك زعم لامعنى له، لأن انتاجية العمل فى مجتمعتنا تفوقها بدرجات كبيرة. بيد أن تحقيق هذا التفوق الانتاجى تم بواسطة انتشار تقسيم العمل والتركيز وما صاحب كلاهما من ارتفاع درجة تأهيل العمالة واستحداث وتصنيع سلع رأس المال وأنوات الانتاج الآلية من ناحية، بينما أفضى - أداء تلك الأنوات - من ناحية أخرى إلى انحطاط قيمة العمل.

ولذا، فالسبب الرئيسى فى عدم استخدام المدارس لتأهيل عمال الإنتاج فى المجتمعات التقليدية، واتباع أسلوب التدريب أثناء العمل لا يعود إلى انخفاض مستوى كفاءتهم اذا ما قورنوا بالمنتجين فى المجتمع الرأسمالى، بل يرجع لسبب يختلف عن ذلك جذرياً، وهو أن تقسيم العمل فى مجتمعات ما قبل الرأسمالية،

كان أقل تقدما بكثير عنه في المجتمعات الرأسمالية. وتجدر الإشارة هنا الى مظهر آخر ميز مجتمع ما قبل الرأسمالية، وهو انخفاض درجة تقسيم العمل، أو اختفائه في إطار كل حرفة معينة، رغم توافره بين المهن المختلفة، أى وجود المزارع والحداد والنجار والخزاف والنساج والبناء ... إلخ. ولئن كان بإمكاننا الزعم بأن ثمة تقسيما للعمل بين المهام الأكثر «رقيا» وتلك الأشد إنهاكا في حرفة ما يتوفر على أساس السن أو الجنس أو حتى الموقع الاجتماعى، إلا أنه لم يرتبط بالمعرفة اللازمة لممارسة مهنة محددة. لهذا السبب، فإن العلاقة بين النظرية والممارسة، بين تدريس تقنيات الإنتاج وتطبيق هذه التقنيات، تعد علاقة ضرورية وبسيطة وبيئة بذاتها. ومن هنا لا ترتبط بأية أيديولوجية تربوية أو معرفية تسبق الممارسة بالضرورة.

والقول بحقيقة انخفاض مستوى تطور قوى الإنتاج في المجتمعات قبل الرأسمالية عن نظيره في المجتمع الرأسمالى المعاصر، يعنى إمكانية النظر الى التقنيات التى استخدمها المنتجون باعتبارها محصلة امبيريقية لعملية تفترض ضمنا توافر معرفة علمية، حتى لو لم تكن تلك النتائج الأمبيريقية مستخلصة بأسلوب استدلالى منتظم. ويفسر ذلك ما نلاحظه فى تلك المجتمعات من علاقة بين الدين، أو بين ذلك البناء الفكرى السائد المصاغ فى إطار دينى وبين طرق الإنتاج. وفى الحقيقة، فلقد نتجت تقنيات الإنتاج ذاتها عن الملاحظة الأمبيريقية والخبرة لا عن مبادئ علمية معروفة تم تحصيلها وملاحظتها وتحليلها سلفا. بيد أنه تم ارتباط طرق الإنتاج هذه بالدين بواسطة الأساطير، والتى بدورها إما أن تكون قد احتلت موقع المعرفة العلمية، أو ربما انطوت على معرفة علمية فى بناء فكرى أشد تعقيدا.

على هذا النحو تم تقسيم المجتمع التقليدي إلى طبقات حاكمة تختص وحدها بالتربية الأيديولوجية الراقية من جهة، ومن جهة أخرى المنتجين الذين يدربون أثناء العمل على المهن المختلفة.

إذا انتقلنا الآن إلى مجتمعاتنا الرأسمالية المعاصرة، فاسوف نجد العلاقة بين التربية والأيديولوجيا والعمل علاقة تختلف عن ذلك كلية.

(٣) التربية الأيديولوجية والإنتاج في النظام الرأسمالي :

وأصل الآن إلى النقطة الثالثة من نقاط هذه الورقة. فلقد اكتنف الظاهرة الاقتصادية في المجتمع الرأسمالي للمرة الأولى في التاريخ غموض شديد بفعل تعميم التبادل التجاري. وأضحى تقسيم العمل معقدا للغاية بحيث لم يعد المنتجون في مواجهة مباشرة مع بعضهم البعض. ولم يعد التوزيع يبدو أن له أية علاقة مباشرة بالإنتاج. علاوة على ذلك، يفسر هذا الغموض ظهور القوانين الاجتماعية بالمعنى الشائع لها. ومن المعروف أن مفهوم القانون في العلوم الطبيعية يشير إلى وجود قوى تقع خارج الملاحظ في استقلال كامل عنه، تفرض نفسها موضوعيا - أما عن فكرة القوانين الاجتماعية، فما كان يمكن التفكير فيها باعتبارها مختلفة عن القوانين الأخلاقية قبل نمو المجتمع الرأسمالي. هكذا هيأ المجتمع الرأسمالي فرصة ظهور علم جديد للمجتمع يتميز تماما عن الأخلاق أو الدين، في ضوء نظرته إلى هذه القوانين بوصفها تقع خارج المجتمع.

وفي هذا الصدد، يجدر بنا الإشارة إلى أن المظهر الأساسي لهذه القوانين الاجتماعية يتمثل في بعدها الاقتصادي. وإن فالبعد الهام للعلم الاجتماعي المشار إليه هنا اقتصادي من حيث هويته. فهذه القوانين الاجتماعية في فرضها لنفسها كقوى خارجية مستقلة عن إرادة المجتمع، تعد في المقام الأول قوانين اقتصادية. قوانين التبادل عبر السوق. فيبدو سعر السلع وقيمة العمل ومصير

الإنتاج فى مثل هذا النوع من المجتمعات وكأئنه محصلة للعلاقة بين العرض والطلب فى الأسواق، عرض وطلب السلع وعرض وطلب قوة العمل وعرض وطلب سلع رأس المال والعرض والطلب فيما يتعلق بالتمويل ... إلخ.

لذا يسود المجتمع الرأسمالى نمط اقتصادى للأيديولوجيا بديل عن الأيديولوجيا الدينية، أى أيديولوجية يتمثل العامل المسيطر عليها فى هيمنة الأبعاد الاقتصادية. ويجانب التحول فى مضمون الأيديولوجية، نلمس أيضاً عملية تجريد الظواهر السياسية من منحاها الغامض. ينظر هنا إلى السياسة كإطار منفصل عن الأخلاق والدين.

ولقد بان فى ناظرها فرع من فروع العلم الاجتماعى. تلك هى الخاصية الأولى التى يجب أن ترسخ فى أذهاننا إذا كان لنا أن نكشف عن طبيعة التحولات التى أحاطت بمجال التربية.

وتكمن الخاصية الثانية فيما نجده من تطور لم يسبق له مثيل لقوى الإنتاج. وتحقيق ذلك التطور فى إنتاجية العمل من خلال تقسيم العمل فى إطار كل مهنة، بالإضافة إلى تطوير معدات إنتاجية ذات أهمية كبيرة.

دعنا الآن تلقى نظرة على أشكال وتنظيمات التعليم والتدريب بوجه عام فى المجتمع الرأسمالى، وليكن فى القرن التاسع عشر. وسوف نلمس اتخاذ التعليم للتنظيم التالى: أولاً، بالنسبة للصفاة، ظل التدريب مشابهاً للتدريب التقليدى تشابهاً كبيراً، بمعنى تأسيسه على العلوم الإنسانية ولو أنه انطوى بون شك على ملمح دينى أقل وعاة إلى حد ما، وحيث بدأ الفرع الخاص «بالمعرفة العلمية» يستحوذ على أرضية صلبة رغم استمرار قوامه فلسفياً ولغوياً بشكل أساسى، يعنى بالقراءة والكتابة ويور فى مجمله حول تنمية قوى التفكير والمنطق، خصوصاً المنطق الصورى من خلال التوسع المطرد فى التدريب على الرياضيات كأساس لأنواع المنطق الشكلى.

ثانياً: بالنسبة لتدريب العمال المهرة وبدرجة أقل تدريب الفنيين والمهندسين، ظل على وجه الخصوص، ولفترة زمنية طويلة محدوداً لدرجة كبيرة من حيث الكم وإلى حد ما منظوراً إليه نظرة دونية بالمقارنة بنوع التدريب على الإنسانيات الذي احتكرته الصفوة، أى بالمقارنة بتدريب البورجوازية الجديدة بما فيها شرائحها السياسية وتلك المسند إليها مهام أيديولوجية وثقافية وغيرهما من الوظائف القيادية، ولقد كان يتم تحصيل القسم الأعظم من هذا التدريب، خصوصاً ما يتعلق منه بالعمال المهرة، أثناء العمل، داخل المشروع الاقتصادي، كما أنه ظل محافظاً على اتاحته لفرص الحراك الاجتماعي إلى الصفوف الأعلى، بما فيها وظائف المهندس بدرجات معقولة.

وتتمثل الخاصية الثالثة: في الانتشار التدريجي للتعليم الأساسي والذي يأتي تحقيقه ليس من خلال حملات تعليم الكبار فحسب، بل بالتوسع التدريجي في التعليم الابتدائي. وكان بمثابة تعليم عام مصمم لتزويد الصغار بفرص التدريب على المواطنة من جهة، وتحصيل المواد العلمية والتقنية الأولية في ضوء فرص التوظيف المتاحة من جهة أخرى.

ولا يمكن فهم تلك الخصائص الثلاث إلا إذا استقرت بدقة في أذهاننا السمات الخاصة للصيغة بالنظام الرأسمالي: الغموض المطرد للعلاقات الاجتماعية، ونشأة القوانين الاجتماعية الموضوعية - وبوجه خاص القوانين الاقتصادية - وتبعاً لذلك الصفة الاقتصادية للأيديولوجيا المهيمنة، ثم تطور قوى الإنتاج جنباً إلى جنب مع تقسيم العمل في كل مهنة معينة، أى الانفصال التدريجي بين مفهوم العامل والسلطة من ناحية، عن العامل المتقن غير المؤهل من ناحية أخرى.

ولقد كان تدريب الجماهير فى إطار التعليم الابتدائى العام مصمماً أساساً لإنتاج مواطنين. وانفصلت عرى التدريب الوطنى تدريجياً عن الدين (رغم احتفاظه وفقاً للظروف بأبعاد دينية سواء فى طبيعتها أو أصولها أو نمطها). ومرد ذلك على وجه اليقين، يتمثل فى تجرد السياسة من أربيتها الفاعضة، وعلى النقيض من ذلك حولت القوانين الاقتصادية والاجتماعية التى تحكم المجتمع كقوى طبيعية خارجة عنه، ماهو دينى وسياسى إلى مملكة الاقتصاد.

لذا تم تأسيس نظام تدريب الصفوة فى ضوء تلك المعطيات على تحصيل منظومة من الآراء والأفكار والمعارف، امتزجت جميعها لتكوين أيديولوجية تتعلق بالنظام الاجتماعى والطبيعة الموضوعية لقوانين المجتمع، والتحتمت كلها أو انفصلت عن الدين بقدر كبير أو ضئيل. يضاف إلى ذلك عزل العامل المؤهل تدريجياً عن نوع العمل ذو التأهيل المتخلف الذى يستحوذ عليه جمهور المنتجين فى منظمات العمل. ذلك الفصل التدريجى لمفهوم العمل وممارسة السلطة من ناحية، عن عمل المنتج ذو التأهيل المتخلف من ناحية أخرى، هو ما ساعد على ظهور، ليس فقط المشكلات التى تحيق بالتربية فى العالم المعاصر، بل أيضاً، مشكلات الحضارة بالمعنى الواسع للكلمة، تلك المشكلات المتعلقة بوجهات النظر الاجتماعية وبالغايات النهائية للتنمية الاقتصادية. ونشأت عنها بالتبعية سلسلة التناقضات التى تميز ما أوتر تسميته بتصدع العالم المعاصر.

(٤) تصدع العالم المعاصر :

لنلق الآن نظرة على هذه السلسلة من التناقضات. والذى يتعلق أولها بالتجريد المستمر لعالم الصناعة عن العمل، أى تزايد انخفاض مستوى تأهيل نسبة كبيرة من العمال. وتشكل هذه نقطة جوهرية تعكس السبب الرئيسى للاضطراب القائم فى مجتمعاتنا، والتى تحتجب تماماً، بفعل تشويهاات

الأيديولوجيا. لأن المزارع أو الحرفي في الأزمنة المبكرة، على نقيض الاعتقاد الشائع، كان أكثر تأهيلاً بقدر كبير عن العامل في الصناعة المعاصرة، بل وأيضاً عن هؤلاء الذين يشتغلون في ميدان التبادل التجاري. لقد أضحي تقسيم العمل معقداً للغاية حتى أن القطاع الثالث المعاصر. أصبح يتسم هو الآخر بتقسيم وتجزئة المهام.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ظهر حديثاً كتاب هام عنوانه «العمل ورأس المال الاحتكاري» Labour and Monopoly Capital وضعه هاري بريفمان Harry Braveman يصور فيه بوضوح شديد هذه العملية المرتبطة بتجريد العامل من مهاراته وتدهور مستوى تأهيله في الولايات المتحدة، ففي بداية القرن العشرين تجاوزت نسبة العمال غير المهرة بالكاد ثلث العاملين من السكان. وقفزت هذه النسبة في ١٩٧٠ إلى ٧٠٪ مؤثرة ليس فحسب على الغالبية العظمى من العمال في القطاع الثاني، بل أيضاً على عمال القطاع الثالث^(٥) وإلى جانب ذلك الانخفاض الهائل في مستوى كفاءة غالبية المنتجين، نلمس مزيداً من التخصص المضطرب فيما يتعلق بتأهيل قلة متزايدة من العمال. وبوجه عام، تتجه الأقطار إلى ذلك النمو المتزايد في تأهيل القلة من العمال بينما تميل إلى اغفال فقدان الغالبية العظمى منها لكفاءتها نتيجة استخدام التكنولوجيا في النظام الرأسمالي.

ونشأ عن هذا التناقض الأولي تناقض آخر شديد الخطورة، انبثق في نفس الوقت وإجتمع فيه كلا من اتجاه الثروة وضغوط الديمقراطية لجعل التعليم عاماً في أغلبه، ليس فقط في مستوى المرحلة الابتدائية بل أيضاً وبإطراد في مستوى

* يستخدم سمير أمين هنا فكرة القطاعات الاقتصادية، حيث يشير القطاع الأول إلى الأعمال الزراعية، والثاني إلى الصناعة، بينما يشمل القطاع الثالث مجال الخدمات.

التعليم الثانوى. ولئن تبع ذلك التحاق أعداد متزايدة من المواطنين فى هذه البلدان بالتعليم الرسمى، فإن غايتيتهم يجد نفسه فى حاجة فعلية مقننية لمثل هذا التعليم فى أعمالهم، نحن نواجه إذن بتناقض حاد بين تعليم ينحو فى اتجاه التجرد من وظيفته، ليصبح نوعاً من الترف لغالبية متزايدة من المواطنين.

ويتولد التناقض الثانى عن التخصيص فى العمل المؤمل. فلقد كان العمل الكفو فيما سبق سمة عامة لكافة المنتجين. باعتبار التقسيم الاجتماعى للعمل بين المهن المختلفة. بينما لم يكن هناك على وجه التخصيص تقسيم قاطع للعمل داخل كل مهنة. ولكن، تدريجياً خلال القرن التاسع عشر، تضمن تطبيق التكنيكات الحديثة والتي تعد أفضل كفاءة بالظر إلى إجمالى إنتاجية العمل، درجة أكبر للعلاقة المباشرة بالعلم، مصدر المعرفة، والتكنولوجيا، الشكل الذى يظوى على تطبيق هذه المعرفة فى مجال بعينه من مجالات الإنتاج. وظهرت هذه العلاقة بالتدريج داخل المشروع الاقتصادى خلال فترة زمنية طويلة نسبياً، ربما استغرقت قرن من الزمان وساهمت فى زيادة مقدرة أعداد زائدة من العمال - فى ضوء تقسيم أقل درجة للعمل مما وصلنا له فى وقتنا الحاضر، وفى ضوء البساطة الشديدة للتقنيات - على تحقيق درجة ملحوظة من درجات الحراك الاجتماعى، كما ساعدت أيضاً فى حصول العمال المهرة على مستوى من المعرفة متاخم لمستوى معرفة المهندسين.

وظل قطاع المعرفة العلمية السائد لمدة زمنية طويلة خلال القرن التاسع عشر، هو قطاع الهندسة الميكانيكية وبالتناظر تم إقامة القطاع التكنولوجى المهيمن أيضاً على الهندسة الميكانيكية. وأثر ذلك، بغاالية على الحراك الاجتماعى، بسبب التقسيم الأقل للعمل، من خلال حصول العمال على قدر معقول من المعرفة العلمية والتكنولوجية. ويدهش المرء من حقيقة أن أعداد الكتابات الشائعة - ليس فقط الكتابات التكنيكية المتخصصة فى الهندسة الميكانيكية بل الكتب العلمية المدرسية

أيضا - التي كانت تقرأ وتدرس من جانب شرائح واسعة من العمال، كانت أكثر اتساعا خلال القرن التاسع عشر عنه في وقتنا الحاضر.

وخلا التدريب على العمل الماهر نسبيا من التخصص فيما عدا بعض المهن كالصيدلية والتخصصات المهنية الأخرى التي كانت تعد مهنا بورجوازية. وكان هذا النوع من التدريب الصناعي لايزال غير متمايز نسبيا، ويمكن الحصول عليه في يسر.

بيد أن الوضع تناقص اليوم كثيرا عن ذي قبل، فلقد تنوعت القطاعات العديدة للتكنولوجيا تنوعا كبيرا، ونضجت تبعا لذلك اصولها العلمية في اتجاه استقطاب أقل كثيرا للهندسة الميكانيكية. واليوم، تعد العلوم الالكترونية والهندسة الميكانيكية وعلوم الأحياء الى جانب فروع أخرى، على الأقل على قدم المساواة بوصفها أصول علمية للأنواع المتباينة من التكنولوجيا التي يجري تطبيقها حاليا. كما يستمر أيضا التدريب المتخصص للعمالة الماهرة في التزايد وينصب على أعداد كبيرة من العمال، بالمقارنة بالقلة الضئيلة من المهندسين الذين نالوا تدريبهم خلال القرن التاسع عشر. رغم ذلك، لا يؤثر هذا التدريب سوى على أقلية ضئيلة من العمال. في نفس الوقت يمثل تدريب العمالة الماهرة لذلك شرطا أساسيا لتخلف تأهيل غالبية العمال.

وينصب التناقض الثالث على مايمكن تسميته بأزمة العلوم الإنسانية. ماذا يعنى ذلك؟ إنه يعنى أزمة في نظام تدريب الصفوة، نظام قوامه مايعرف بالإنسانيات، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتغيرات التي طرأت على ملكية وضبط رأس المال والاختفاء التدريجي لبورجوازية القرن التاسع عشر، تلك التي كان عمادها من أصحاب الأعمال أفرادا أو عائلات. واحتلال مواقعها من طبقة تحكم جماعيا رأس المال وعلى أساس تركيز أكثر حدة. وحل التركيز التدريجي لرأس المال



محل اشكال الملكية التي ميزت القرن التاسع عشر (الملكية الفردية أو العائلية للمشروع الاقتصادي)، ذلك التركيز الذي يعد تعبيراً عن التناقض القائم بين السمة الاجتماعية المتزايدة لتنظيم الانتاج، والسمة المحدودة للتحكم فيه بواسطة الملكية الشكلية لأنوات الإنتاج. فلقد قامت اشكال اجتماعية مستحدثة: الشركة المحدودة، «المؤسسات» الكبيرة العملاقة التي تحكم رأس المال. وحل محل بورجوازية القرن التاسع عشر تدريجياً ما أطلق عليه جالبرت Galbraith وآخرون «الأبنية التقنية».

ويلفت هذا التحول انتباهنا لبعد آخر من أبعاد إعادة الانتاج الاجتماعي، وهو إعادة انتاج البورجوازية ذاتها كجماعة اجتماعية، كجماعة تتألف من أفراد وأسر فقد كان انتاج البورجوازية خلال القرن التاسع عشر يتم في أسر في إطار الأسرة البورجوازية بواسطة تدبير الزيجات البورجوازية والإرث العائلي. ومع تركيز رأس المال وانتقال الضبط الشكلي له من هذه العائلات إلى شركات محدودة، تلاشت مشكلة الإرث العائلي، واحتلت مواقعها أشكالاً جديدة لإعادة انتاج البورجوازية وظهرت متطلبات أساسية جديدة لتدريب الصفوة في سياق يفصلها عن جماهير العمال. والآن، بعد أن أصبحت جماهير المنتجين مختلفة التأهيل من خلال عملها، رغم إمكانية التحاقها، في إطار ديمقراطية التعليم. ليس فحسب بمراحل التعليم الابتدائي، بل تزايدت إمكانيات وصولها إلى مراحل التعليم الثانوي، وبدأت تحظى علوة على ذلك بفرص واسعة للالتحاق بالجامعات. ومع ذلك، يتزايد اعتماد تدريب الصفوة على عمليات انتقاء داخلي قائمة على معايير اجتماعية سياسية، ومغطاة بحيث تبدو وكأنها تقدير للجدارة الفردية، أو تدريب أثناء العمل - أو مايزعم بأنه تدريب أثناء العمل - في عبارة أخرى، فإن نظام تدريب الصفوة يتعارض مع المزاعم الديمقراطية للحراك

الاجتماعى. وهذا هو ممكن الأزمة فى النظام التعليمى القائم على العلوم الإنسانية والذي يوشك على أن يختفى، لأن البورجوازية لم تعد على نحو قاطع تعيد إنتاج نفسها فى إطار العائلة، بسبب ما أصاب محتوى تدريب وتعلم الطبقة الحاكمة من تغيرات.

ونشهد هنا نشأة وتطور مضمون جديد للأيدىولوجية بشكل قوام تدريب وتعليم الطبقة الحاكمة، ويتألف من العلم والتكنولوجيا باعتبارهما أيدىولوجيا. فلم يعد يهدف التدريب إلى إنتاج علماء أو فنيين فحسب، بل يتمثل مسعاه الرئيسى فى إنتاج أفراد يؤمنون بأن العلم والتكنولوجيا إن هما إلا قوى خارجية عن المجتمع ومستقلة عنه.

ويرتبط بذلك مالدنيا من أزمة فى نظام العلم الاجتماعى الجامعى، تحاصر العلم السياسى وتدرىس العلوم الاقتصادية، تلك التى اتخذت فلسفة لها مؤسسة حول بديهية مفادها ضرورة حلول التكنولوجيا محل الأيدىولوجيا.

تلك هى الخصائص الثلاث التى تحدد تناقضات - تصدع - العلم المعاصر فى مجال التربية فى علاقتها بإعادة الإنتاج الاجتماعى. فماذا عن هذه التناقضات فى البلدان المتخلفة؟ تتكامل هذه البلدان مع النظام الرأسمالى العالمى، اقتصاديا (بواسطة الدور الحاسم للعلاقات الخارجية فى نقل تطور البلدان المتقدمة لها)، واجتماعيا (باستعارة النموذج الاستهلاكى للول الغنية) بالإضافة إلى تبنى نماذجها الثقافية والتكنولوجية، ومن خلال نقل الأيدىولوجيات السائدة للنظام الاجتماعى من مركزه الى هامشه. نتيجة لذلك، زحفت كل هذه التناقضات إلى الهامش، حاملة معها صورة أكثر ضراوة وعنفًا.

والملاحظة الأولى فيما يتعلق بالول المتخلفة تتمثل فى تعطل النظام التقليدى بتكامله مع النظام الرأسمالى العالمى. فلقد تدهورت الصناعات الحرفية

بصورة شائنة. وجاء ذلك في الحقيقة نتيجة لمنافسة السلع المنتجة صناعيا وانهيار نظام الانتاج الزراعى بفعل الشروط المفروضة عليه من الخارج للتكيف مع متطلبات السوق العالمى. ونجد أمثلة صارخة لذلك فى المجتمعات الأفريقية حيث حلت محاصيل التصدير التجارية تدريجيا محل المحاصيل الغذائية التى تم جمع معارف متراكمة تقنية ودقيقة حولها. وجاء تطوير المحاصيل التجارية هذه فى بحوث مستقلة وفى مراكز مبسطة تتجاوز سيطرة المنتجين أنفسهم. وتنتقل النتائج بعد ذلك ثم تفرض على المنتجين، أحيانا بواسطة أنظمة إشراف متنوعة وتعاونيات وشركات مهتمتها اقتحام السوق. وكل هذه الأنظمة تجرد الفلاح من معارفه المتوارثة.

وبالإضافة إلى تخريب النظام التقليدى للتدريب أثناء العمل، نجد نتيجة لاختراق ايدولوجية النظام الرأسمالى للمجتمعات المتخلفة، تدهورا وانحدارا فى الأنظمة الوطنية لتعليم الصفوة، واختفاء مضطردا لها، بوجه خاص تلك التى كان قوامها الفلسفة التقليدية والدين. ومثال ذلك مانشهده الآن من انحطاط تدريجى للتربية القرآنية فى كافة البول الإسلامية.

وتشير ملاحظتنا الثانية إلى أنه لاشيء حل محل هذا البناء المتهدم. لقد حل محل هذا الاختفاء التدريجى للنظام التقليدى فى مركز النظام الرأسمالى، نوع جديد من التدريب قدمنا له الجزء السابق تحليلا نقديا (فى عبارة أخرى، لم تصف عليه طابعا مثاليا). أما هنا فإن اختفاء النظام التقليدى حل محله أمية صرفة. ليست مجرد أمية بالمعنى المحدود والمصطلح عليه اللفظة، بل أيضا بمعنى فقدان المعارف التقنية التقليدية التى تم الحصول عليها فى سياق التدريب خلال العمل فى الزراعة والحرف اليدوية.

ويمكن ملاحظة ظاهرة التهدم الخطيرة هذه فى كثير من الميادين. ومن الواضح أن الميدان الاقتصادى أكثرها أهمية. فلقد تم هنا التقدم فى الكشف عن

طبيعة التخلف بوصفه محصلة لتطور واتساع المركز وبما صاحبه من تدمير للصناعات الحرفية وسيطرة الزراعة والصناعة المتأخرة غير الكافية واستعارة نماذج تكنولوجية واستهلاكية من الدول المتقدمة، وبالتالي انعدام قدرتها على تزويد جماهير المنتجين بفرص العمل التي دمرتها وهمشتها.

وينسحب التدمير الذي لحق بالنظام التقليدي على كافة المجالات فنجد على سبيل المثال في المجال اللغوي، وتدفعنا بعض المؤشرات إلى الاعتقاد في أن عدداً لا بأس به من اللغات العالمية الحية، في استخدامها الراهن - ولانقصد الاستخدام الممكن لها - لأن اللغات الحية تكاد تنكافئ كلها من حيث إمكاناتها وقدراتها على التطور، بل باعتبارها مستخدمة بفاعلية في الحياة اليومية - يزداد تدهور مستواها نتيجة لانخفاض مستويات مهارات العمل. تلمس ذلك في عدد من اللغات الأفريقية، حيث بالاضافة إلى ماتوفر لها من عمالة على درجة مرتفعة من المهارة، استحوذت على مفردات تقنية تناظر هذه المفردات التقنية الموائمة وتمثل أساسها. هكذا نجد نظاما للمفاهيم ينطوي على معرفة نظرية ضمنية تحاصره عملية افكار من جراء اختفاء هذا العمل الماهر.

لذا تظهر تناقضات النظام في البلدان المتخلفة بשרاسة وفي صورة مخيفة بالغة التشوه ولاتعاني هذه الدول من فقدان العمل بالشكل الذي يتبدى به في العالم الصناعي فحسب، ولكن تعاني من تخلف تأهيل العمل وفقدانه حتى دون أن يحل العمل الصناعي محله، في عبارة أخرى تشهد أطراً في اعداد البطالة (بكل ماتتضمنه الكلمة من معاني) بين غير المؤهلين. ولم يعد مواطنو هذه البلدان مزارعين أو حرفيين، باتوا لايمكون ليس فحسب المهارات والمعارف الخاصة بالمزارعين والحرفيين، بل هم أيضا ليسوا عمالا غير اكفاء في مشروع صناعي. نجد أيضا تخصص العمل الماهر، بعد أن استعيرت نماذج التصنيع



السائدة في الدول المتقدمة. لكن طبيعة هذا التخصص تكمن في قدرة قلة ضئيلة من التمكّن من مهارات العمل الكفء. ويتم التغلب على هذا العائق بواسطة التوسع في استيراد التكنولوجيا. ويتضمن ذلك شراء التكنولوجيا والعمالة الماهرة المصاحبة لها، سواء في شكل فيزيقي أو ضمني، بتكاليف باهظة للغاية. وفي واقع الأمر، حين يتم استيراد آلة معقدة - فليست الصعوبة في تشغيلها فمن الممكن اكتشاف ذلك دونما صعوبات جمة - ولكن المشكلة الحقيقية في الكشف عن «أسرارها» العميقة بنظرة إلى إعادة إنتاجها فيما بعد، وتكييفها لأهداف أخرى تختلف عن تلك التي صممت لها بداية. ونجد أخيراً نقل نماذج تربية الصفوة التي سادت أوروبا في القرن التاسع عشر، التي إذا توخينا الدقة في وصفنا إياها لو رسمناها بمجافاة العقل ومنافاته، فهي على النقيض من أوروبا لا تنتمي حتى لأية تقاليد لمجتمعات العالم الثالث.

وقد يتساءل المرء في ظل هذه الظروف حول الهدف المحتمل تحقيقه من التدريب على محو الأمية أو من التعليم الشعبي في مجتمعات من هذا النمط. يجدر بنا في هذا المقام أن نتطلى بالشجاعة الكافية كي نذهب إلى الحد الذي نقول معه أن التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبي في تلك المجتمعات ليس له وظيفة: ليس له مكان في هذه البلدان، وليس ثمة «ضرورة» له، وليس مطلوباً لتحقيق أهداف إعادة الانتاج الاجتماعي لذلك النظام الهامشي التابع. وعلى ذلك، يمكن له النجاح فحسب في حالة اقتراحه بعملية إعادة تأهيل العمالة.

ماذا نقصد بإعادة تأهيل العمالة؟ لاستطيع البلدان المتخلفة اقتفاء آثار الدول المتقدمة في هذا الميدان، كما في الميادين الأخرى. ويجب أن تسعى بادئ ذي بدء إلى تجنب النظام الرأسمالي، لذا يتعين عليها أن تشرع في تطوير تكنولوجيا قادرة على مساعدتها في حل مشكلاتها الاقتصادية الملحة - تلك

المرتبطة بالتخلف - وفي نفس الوقت تعينها على الانطلاق في مسارات جديدة في اتجاه حضارة عالمية. وبالتأكيد فهذه المشكلة معقدة للغاية وتتطلب فترة تاريخية طويلة لحلها تدريجيا، كما أنه ليس مستحيلا على أي وجه من الوجوه أن يشارك العالم المتقدم بقسط حيوي للغاية في خلق تلك الحضارة العالمية من خلال مراجعته لتنظيماته الاجتماعية الراهنة ولتنظيم العمل المتسم بتخلف تأهيل العمال.

ويمكن القول إن البلدان المتخلفة ملزمة في هذا الصدد أن تصنع شيئا أكثر نفعا من ذلك والا فانهلاك. في عبارة أخرى عليها أن تدبر أمورها في أسلوب أفضل مما اضطلع به النظام الرأسمالي حتى الآن، فإذا لم تصنع ذلك، قدر لها أن تظل عاجزة حتى عن اللحاق به يوما من الأيام. وبسبب إغفال الخصائص المتميزة لهذا الموقف، لم تنجز حملات محو الأمية ومحاولات التعليم الشعبي للكبار الى يومنا هذا سوى نتائج فقيرة في كافة أنحاء العالم الثالث. فإذا لم يصاحب هذه المحاولات تغييرات جذرية في النظام الاقتصادي والاجتماعي مخططة لتزويد كل العاملين من المواطنين بفرص عمل فعال، والنهوض بأعباء تأهيل العمالة، فالأرجح أن تبدو عديمة الجدوى في نظر كل من المستفيدين منها وكذلك السلطات القائمة على تنفيذها، باعتبارها نوعاً من الترف لا يمثل في الواقع واحداً من أولويات عملية التنمية. وهذا هو السبب الأساسي للإخفاق في هذا المجال.

من ناحية أخرى، انطلقت النماذج القليلة الناجحة لحملات محو الأمية والتعليم الشعبي في العالم الثالث من دول بذلت بالفعل جهودا لتعديل النظام الاجتماعي، واجتازت سبلاً جديدة، ولو بشكل محدود أو معتدل، في اتجاه إعادة تأهيل العمالة. وبدلت ذلك على أن الهدف الأول لبرامج محو الأمية والتعليم الشعبي والتعليم الأساسي العام في المجتمعات المتخلفة يجب أن يتضمن النهوض بمهمة تفجير القدرة على الابتكار العلمي والتقني، وليس مجرد نقل



المعرفة الراهنة من العالم المتقدم. ولاشك في توافر كيان عالمي للمعرفة العلمية يمكن، بل ويجب نقله من أجل بث القدرة الابتكارية لدى المواطنين ولكن إذا كان العلم عالمي، فإن التكنولوجيا من جهة أخرى ليست كذلك. فالتكنولوجيا استجابة واقعية لظروف اجتماعية بعينها، وترتكز على العلم العالمي للإجابة عن تساؤلات نشأت في مجتمع بعينه، وإذا كنا نريد التأكيد من قدرة التعليم الشعبي على استنهاض القدرات الابتكارية في العالم المتخلف، يجب أن يثبت في أذهاننا أن العلم هو ما يحتاج إلى النقل، لا التكنولوجيا. لأن هذا هو ما سوف يساعد المجتمعات على استحداث تكنولوجياتها الخاصة على أساس مستقل.

وباعتبار هذه نقطة انطلاق، يمكن طرح ثلاثة شروط لحياتية حملات محو الأمية وبرامج تعليم الكبار إذا كان لنا أن نعلق أية آمال في نجاحها واستجابتها بفاعلية لمشكلات التنمية في المجتمعات المتخلفة. **الشرط الأول**، التأكيد من جمع هذه البرامج بين النظرية والممارسة في مستويات شتى. في عبارة أخرى، يجب نقل المعرفة العلمية العالمية في شكل نقدي معاصر، قادر على استدعاء مزيد من الثراء. وفي نفس الوقت يجب تكييف أنموذج التدريس هذا لنمط ممكن من أنماط ممارسة العمل في المجتمع المتخلف. في عبارة أخرى يجب أن يضمن النظام الاقتصادي والاجتماعي عملاً للجميع بالإضافة إلى إمكانية حصولهم على فرص رفع مستويات التأهيل.

ويكمن **الشرط الثاني** اللازم لنجاح مثل هذه البرامج في ضرورة نزوعها للمساواة. يجب أن تتوجه لكل المواطنين في المناطق الريفية والحضرية، دون تمييز بين من أسعفهم الحظ في العثور على عمل وبين من لا يعملون. ويمكن ضمان وظائف لهم باستكمال تدريبهم في إطار برامج محو الأمية. في مثل هذه الحملة، يجب التمسك بالعدالة في معاملة الأفراد. كما ينبغي السعي لضمان ألا

يحظى من اغتنم فرصة الحصول على تدريب راق ومتقدم، لفرص أعظم كثيراً من أقرانه غير المحظوظين. لذا يقتضى هذا النمط من الحملات إطاراً تنظيمياً ديمقراطياً. ومن المفيد أيضاً أن نشير إلى ماوصل اليه الصينيون بالممارسة، عن ضرورة التأكد من عودة الصغار للعمل بعد استكمال المستوى المتوسط والثانوى من التعليم. وسعيهم تدريجياً لتدريب متقدم بعد أن يخبروا الحياة الطبيعية للعمل بجوار غالبية العمال. فى نفس الوقت يجب اتاحة كافة السبل أمام العمال الذين يبدون رغبة ولديهم حماس وقدرة لتلقى المستويات التدريبية العليا، من الاستمرار ومتابعة دروسهم. وبهذا الطريق يمكن أن تنمو قدرة المجتمع على الابتكار العلمى والتقنى تدريجيا فى مسار يمكن معه ضمان أقصى مايمكن من درجات المساواة.

وأخيراً، فالشرط الثالث يتمثل فى التحدى السافر لكافة الأيديولوجيات والأنماط التربوية التقليدية، والتمرس على نقد المجتمع التقليدى. بيد أننا نحقق إذا اضطلعنا بهذا النقد بمقابله بثقافة وأيديولوجية وأنظمة تعليمية مستعارة من العالم الرأسمالى المعاصر: لأن ذلك يؤدى إلى اغتراب المجتمع المحلى، فليس لها جنور فى الثقافة المحلية أو الوطنية. لذلك، يجب أن نقف على مصادر نقد الثقافة الأيديولوجية نفسها.

فى الغالب، يشوب القضية الوطنية للأصالة غموض شديد ومن المحال تحقيق تقدم ما دون ضمان استمرار محدداً للقديم، ولكن فى نفس الوقت قطيعة مع الماضى. ولاشك أنه قبل طرح المجتمع التقليدى جانباً من حيث نمطه التدريبي وأيديولوجيته، يجب التريث حتى يتسنى تطوير شيء يحتل مكانه، نظام اجتماعى آخر، أنظمة تدريب مغايرة، وأيديولوجية بديلة تتلام مع مشكلات الجماهير الشعبية التى كانت ضحية نمط وأيديولوجية «التنمية» للمجتمع الرأسمالى الهامشى والتابع.

باولو فريري ومقولة «الوعى من الخارج»



مقدمة:

تمثل مقولة «الوعى من الخارج» قوة نظرية دافعة ذات تأثير بالغ فى حركة التفاعلات الإجتماعية، وما يترتب عليها من مجريات فى حياة الأفراد والشعوب. وتترأى بجلاء هذه المقولة فى الحياة الاجتماعية، حيث يهدد حق الفرد فى التخطيط لشئون حياته وفقاً لما يترسمه لنفسه من منهاج يتواءم وظروف حياته الشخصية، وذلك بأن يفرض أحدهم ممارسة حقاً «غير مشروع» فى التخطيط لحياة هذا الفرد، وكأننا به ولسان حاله يقول «أنا أدرك مصلحتك أكثر منك، ومن ثم يتعين عليك أن تتبع نصائحي وتوجيهاتى باقتناع كامل وبلا أى تردد»، وهو يقدم هذا التبرير دائماً كى يمارس العنف العرفى والقهر الثقافى على الآخرين. ويقتال حقهم الطبيعى فى حل مشكلات واقعهم المعيشى على أرضية من إدراكهم، وفهمهم الذاتى لمعايير الصواب والخطأ... والمفيد والضار فى أمور الحياة اليومية.

وقد عني بهذه القضية عالم الاجتماع الشهير بيتر بيرجر Peter L. Berger، الذى وجه عظيم جهده إلى دراسة مفهوم «الوعى من الخارج»، وتحليل مضامينه، وأفرد له قسماً كبيراً فى مؤلفه العلمى «أهرامات التضحية» Pyramids of Sacrifice، الذى نُشر عام ١٩٧٦، وهو دراسة فى أخلاقيات السياسة، والتغير الاجتماعى أجراها فى إطار مشروعه الفكرى لتطوير أسس وروافد علم اجتماع المعرفة.

(١) مفهوم تنمية الوعي :

وبالرغم من أن تحليلاته الرئيسية لهذا المفهوم مضى عليها أكثر من ربع قرن، إلا أن المتغيرات التي طرأت مؤخراً على الساحة الإنسانية والحضارية أيقظت الحاجة إلى استخدام هذا المفهوم على نحو واسع - ولو بصورة ضمنية - الأمر الذي يوجب عليها البحث في مدى مشروعية مقولة «الوعي من الخارج» فلسفياً وسياسياً .. ويجعل من المفيد استلهاً رؤية «بيرجر» في هذا الموضوع والاستعانة بها في تحقيق فهم أكثر عمقاً واتساعاً للقضية.

يبدأ «بيرجر» بفحص مفهوم «الوعي من الخارج» من خلال تناول نظرية «باولو فريري» والتي تعد فيها التربية سبيلاً لتحرير الإنسان وتغيير المجتمع، وذلك عن طريق تنمية وعي الجماهير بجدلية العلاقة بين السلطة والمقهورين.

ولقد حاول المفكر البرازيلي «باولو فريري» في بداية الستينيات، وقبيل الانقلاب العسكري مباشرة، تجريب منهج جديد في محو الأمية أحتلت السياسة ركناً رئيسياً فيه، وقد وضعه «فريري» مدفوعاً بظروف اجتماعية جسد فيها الظلم الاجتماعي والقهر السياسي عنواناً واضحاً لخبرات غالبية الفقراء من المزارعين في شمال شرق البرازيل.

وقد تمثلت فلسفة «فريري» التي وضع برنامجها في ضوءها في فكرة مبسطة مفادها: أنه لا يتعين تناول قضية محو الأمية باعتبارها مجرد نشاط تربوي منعزل عن البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يجري في إطارها، بل يجب النظر إليها في آفاقها العريضة، بوصفها عملاً يتكامل مع دائرة أكثر اتساعاً تشمل مد آفاق الأميين ذهنياً وتحليلياً بلا حدود، إلى المخاض الاجتماعي والسياسية الفعالة في حياتهم. ويناءً على ذلك .. كان الأميون يتعلمون القراءة



والكتابة من خلال موضوعات أطلق عليها «فريرى» مسمى قضايا «خلاقة» أو «منتجة» تتناول خبراتهم الاجتماعية اليومية، بمعنى أنه يتعلمون حروف الهجاء والقراءة في الوقت الذى يتم فيه تنمية وعيهم بوقائع الظلم السياسى والاجتماعى فضلاً عن تنمية فهمهم للقوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى - من المفترض - أنها تتسبب فى إحداث هذه الوقائع.

وبهذا كان منهج «فريرى» فى تصميم هذا البرنامج، فى حقيقة الأمر، منهجاً للتربية السياسية أو بمعنى أدق منهجاً للتربية من أجل الفاعلية والمشاركة السياسية. نال، أن الوعي السياسى أصبح هو محور الاهتمام فى نظرية «فريرى» بدلاً من محور الأمية فى حد ذاتها. الأمر الذى أدى إلى أن تقوم حكومة البرازيل العسكرية بعد عام ١٩٦٤ بوقف تنفيذ البرنامج مما اضطر «فريرى» إلى مغادرة البلاد. وعندما أعيد استئناف هذا البرنامج فيما بعد أفرغ نهائياً من محتواه السياسى، وبالتالي جردته الحكومة البرازيلية من هدفه الرئيسى.

ومن منظور تربوى بحث بدأ منهج «فريرى» على أنه نقلة نوعية فى برامج محو الأمية، ليس فى البرازيل وحدها، بل فى كثير من المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على السواء حيث طبق على نطاق واسع وحقق نتائجاً عظيمة مما كان له عظيم الأثر فى لفت الأنظار إليه. وقد أسفرت نتائج استخدام المنهج الجديد عن تعلم الكبار من متوسطي الذكاء مبادئ القراءة والكتابة فى حوالى ستة أسابيع. ولا يخفى أن النجاح هنا مرئود إلى ارتفاع مستوى دافعية الأميين، لأن تعلم القراءة والكتابة فى سياق موضوعات ترتبط مباشرة بخبراتهم اليومية، يساعد فى تيسير عمليات التعلم أكثر مما لو استخدمت نصوصاً لا علاقة لها بالبتة بحياتهم، ذلك أن الاستجابة لعمليات التعلم تكون أسرع حين ترتبط نتائجها مباشرة بأعمال مرغوب فيها من قبل المتعلم.



ومن منظور «فريرى» لم تكن النتائج التربوية هي المبرر الحقيقي للبرنامج، فالقضايا الاجتماعية والسياسية ليست مجرد أداة أو وسيلة للمساعدة فى تعلم القراءة والكتابة بل على النقيض من ذلك، فإن التدريب على القراءة والكتابة يعد أداة مفيدة تسهم فى رفع مستوى الوعى السياسى وتحقيق الفاعلية السياسية.

ويرجع ديوج منهج «فريرى» وانتشاره على الصعيد العالمى إلى هدف البرنامج السياسى، لا إلى ابتكاراته الفنية فى مجال محو الأمية. ولقد أطلق على منهج لفظة "Concientização" ومعناها لغوياً «صناعة الوعى»، وانتشر هذا المصطلح عالمياً فى معظم بلدان العالم باعتباره يشير إلى «رفع مستوى الوعى» أو «تنمية الوعى» Consciousness raising. وجدير بالذكر أن معظم الاستخدامات الشائعة لهذا المصطلح أسقطت عنه مضمونه التربوى الأصلى حيث أصبح مصطلح «رفع مستوى الوعى» يشير إلى منهج تتعلم بواسطته أى فئة مقهورة حقائق أساسية عن ظروفها الحياتية فى إطار يحقق فهماً دقيقاً ووعياً عميقاً بتضاريس الواقع المادى، والاجتماعى، والثقافى تون تسطيع أو تبسيط بحيث يودى فى نهاية المطاف إلى تنشيطها سياسياً للتعامل الثورى مع هذه الظروف. كذلك استخدم المصطلح فى مضمونه اليسارى للإشارة إلى الإعداد المعرفى للعمل السياسى الثورى.

ولاريب فى أن استخدام هذا المصطلح على نطاق واسع هكذا يثير بعض التساؤلات المهمة عن طبيعة العلاقات بين الفهم النظرى والممارسة السياسية. والحقيقة، كما يذكر «بيتر بيرجر» أن هذا المفهوم يتطلب تحليلاً ونقداً عميقين، حتى ولو تعاطف المرء مع مقاصد «فريرى» الأصلية فى البرازيل، بل إن الأمر يقتضى هذا النقد حتى لو سلمنا بأن ثمة مواقف اجتماعية فى أنحاء متفرقة من العالم قد تتطلب التمرد والرفض، وأن أى تغيير فعال ينطوى - لامحالة - على



شىء من قبيل الوعى الثورى، وعلى الرغم من افتراض التسليم بمثل هذه القضايا، فإن مفهوم «تنمية الوعى» أو «رفع مستوى الوعى» يتضمن بعض الافتراضات التى تدعم إلى التساؤل والتحليل العميق فى دلائل الصدق التى تركز عليها هذه الافتراضات..

(٢) تنمية وعى من؟!

وقد يفيد فى نقد هذا المفهوم ترجمته إلى واقع عينى والتحقق منه اجتماعياً فى سياق طرح السؤال التالى: وعى من هذا الذى نفترض تنميته؟ ومن يقوم برفع مستواه وتنميته؟ ونجد الإجابة واضحة فى أدبيات السياسة التى تستخدم مثل هذا المصطلح: إنه وعى «الجماهير» هو ما يتعين تنميته، فى حين تقوم «النخبة» أو «الطليعة» بهذه المهمة. وقد حاول أصحاب النظرية الماركسية الإجابة عن هذا التساؤل، فقالوا بأن الجماهير تمثل أى فئة اجتماعية يُسند إليها دور «البروليتاريا الثورية» - العمال والفلاحون الأجراء من عمال الزراعة، ونزوى الياقات البيضاء، أو الطلاب. وتتكون «النخبة» أو «الطليعة» من المثقفين أصحاب الفكر أو الأيدولوجيا، الذى يمكن تعريفهم فى السياق الحالى باعتبارهم أفراداً يتمثل عملهم الأساسى فى إنتاج المعرفة، والأفكار، والنظريات ونشرها وتوزيعها. وهؤلاء يَمرون نمطياً بمراحل طويلة من التعلم الرسمى، وينتمون فى الغالب إلى الشرائح العليا من الطبقة الوسطى، أو الطبقات العليا فى مجتمعاتهم.

ومن ثم، فإن الترجمة العينية لمفهوم «تنمية الوعى» يمكن وصفه وتحديد - من وجهة نظر «بيرجر» فى السياق التالى: يمثل «تنمية الوعى» مشروعاً يضطلع به أفراد من الطبقة الوسطى أو العليا، يوجه إلى جماهير الفئات الاجتماعية الدنيا، والطبقة الأخيرة وليست الأولى هى المستهدفة من رفع مستوى الوعى.



بالإضافة إلى ذلك، فإن الوعي موضوع المناقشة يمثل الوعي الذي تمتلكه جماهير الفئات الدنيا عن موقعها الاجتماعي وظروف حياتها الطبقية.

ولذلك، فإن أحد الافتراضات المحورية لهذا المفهوم أن جماهير الفئات الاجتماعية الدنيا لاتفهم موقفها الحياتي والاجتماعي، وأنها -لهذا السبب-، في حاجة إلى التثوير والوعي بطورها. ويمكن تقديم هذه «الخدمة» بواسطة بعض المثقفين الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية أعلى.

ولعل ترجمة المفهوم على هذا النحو ينبغي بيّنه أنه لا يرتبط بالضرورة باليسار السياسي فحسب - فقد يقتنع أحد المثقفين من اليسار - في أي مجتمع من المجتمعات - بأنه يفهم المصطلح الحقيقي «تطبيق» العمالية فحسب، أدنى وأعمق بكثير من فهم معظم العمال. إذ نسوم: بيد أن هذا الاعتقاد نفسه قد يحرك النشاط الجماهيري لرجال الأحزاب السياسية الليبرالية أو اليمينية، وتتمثل الفكرة المحورية لكافة دعاوى «تنمية الوعي» أو «رفع مستوى الوعي» لدى كل التجمعات الأيدولوجية أو السياسية في أن: «الآخرين من البسطاء لا يدركون طبيعة مصالحهم الخاصة، في حين أننا نتركها». ومن الواضح أن هذه الفكرة تنطوي على تحديد مستويات معرفية متباينة «لهم» و «لنا»، ويتمثل دورنا في الاضطلاع بمهمة النهوض «بهم» إلى مستويات أعلى وأرقى. كما يتلزم مع هذه الفطرسة المعرفية تواتر مشاعر السخط والتبريم من تلك «الجماهير» التي تفرق بعناد طوق النجاة والخللاص الذي يقدم لهم بلا مقابل: كيف تتقدم بصيرتهم إلى هذا الحد؟.

وبهما كان مايجده المرء هنا من موقف مزعج من الناحية الأخلاقية، فثمة خطأ فلسفي علاقة له بالأخلاق، يكمن فيما يمكن أن نطلق عليه «النظرة الهرمية للوعي»، والتي تنتمي إلى القرون الوسطى، وقد ترجع إلى الفكرة المدرسية



القديمة عن «سلسلة أو مقياس الوجود» Chain of Being حيث عقل الحرك الأول فى طرف، وعقل الحيوان الأعجم فى الطرف الآخر، فى حين يقع البشر فى وسط المقياس منتظمين فى تصنيف دقيق يحدده موقعهم من كل من الطرفين. وفى حين يبدو من الاستحالة رؤية الطرف الإلهى على صعيد الخطاب الذى نحن بصدد، فإنه من المؤكد إمكانية مشاهدة الطرف الحيوانى.

و«فريرى» نفسه، وهو المعروف بتواضعه الجرم وأخلاقياته الرفيعة، يصف وعى الفلاحين فى مقال له بعنوان «الفعل أو العمل الثقافى» Cultural Action على النحو التالى: «ينظر ذلك المستوى من الوعى، واقعاً لا إنسانياً يعد الوجود فى سياقه نوعاً من الحياة شبيهة بحياة الحيوانات. ويستحيل على أولئك البشر إدراك نواحى الاختلاف بينهم وبين حيوانات مثل الأحصنة على سبيل المثال».

ومهما يكن من أمر، فليس ثمة شك حول متضمنات برامج تنمية الوعى ورفع مستواه. فهى تتمحور حول فكرة رئيسية مؤداها أن أحدهم وعيه أدنى عن المستوى الإنسانى ويتعين تنميته إلى هذا المستوى بواسطة شخص آخر من المفترض بحكم تعريفه أن يكون أكثر إنسانية.

وثمة صلة بين «تنمية الوعى» والمفهوم الماركسى عن «الوعى الزائف». ووفقاً لهذا المفهوم، فإن المثقف الذى ينتمى إلى «الطبقة المثقفة» يطرح بعض المزاعم عن موقف معرفى متميز، فهو وحده الذى يمتلك الواقع والحقيقة بين يديه. كما أنه يملك التفوق المعرفى الذى يسمح له بوصف وعى الآخرين باعتباره زائفاً، وهذا فى حد ذاته يعد شكلاً من أشكال التفوق الإنسانى، ذلك أن الفرد المتميز معرفياً، بفضل ما يملكه من وعى، يقع فى مستوى أعلى من مستويات الحرية، ومن ثم فى مستويات أعلى من مستويات الوجود الإنسانى. ولا يتسع المقام هنا



لتتبع هذه المفاهيم وردّها إلى أصولها في فلسفة «هيجل» أو نقد هذه الأصول، لكن ما يعنينا هو تسجيل بعض الملاحظات النقدية حولها.

وإذا كانت النظرة الهرمية للوعي - فيما يعتقد «بيتر بيرجر» - تشير إلى مجرد مستويات من المعلومات حول موضوعات معينة؛ فلا مجال للاختلاف حولها. وقد نفترض على سبيل المثال واحداً من معلمى برنامج «قربرى» يؤكد أن طالباً من خلفية اجتماعية وثقافية متميزة يعرف عن بنية الاقتصاد البرازيلي أكثر مما يعرفه مزارع يتلقى دروس القراءة والكتابة في برنامجه عن محو الأمية، بل وقد نفترض جداً أن جماعة «المثقفين» باعتبارها فئة اجتماعية تعرف عن الاقتصاد أكثر مما يعرف الفلاحون. وإذا أطلق مفهوم «تنمية الوعي» على عملية نقل المعلومات من الفئة الأولى إلى الثانية، فليس ثمة خلاف حول المصطلح، اللهم ما يحيط بدقة اختيار الألفاظ الدالة على المفهوم، ولكن المصطلح بالفعل ليس بمثل هذه البساطة، فهو ينطوى على ما أشرنا إليه من هرمية معرفية وبالتالي هرمية وجودية. فقد يتفوق المثقفون على الفلاحين في معلوماتهم ومنظوراتهم المتصلة بموضوعات محددة، أما إذا شاء المرء أن يمد نطاق هذا التفوق في المعلومات والمنظورات الفكرية إلى عموم الحياة، فإن معقولية القضية ومن مثل قبولها يتلاشى، فالفلاحون يمتلكون بون شك معلومات ومنظورات في موضوعات أخرى، مثل بورة حياة النبات والحيوان وظروف التربة والمناخ وبعض المهارات اليدوية والحرفية، فضلاً عن معلوماتهم المركبة عن علاقات القرابة والنسب وربما تفسير الأحلام بدرجات أكثر بكثير من غيرهم من البشر.

ومن الممكن القول بأن حقيقة معلومات المثقفين تتفوق في تحقيقها أغراض معينة تتصل مثلاً بالعمل السياسى، أو الثقافى، بيد أن الفلاحين لا يقولون عنهم تفوقاً في أغراض أخرى. وليس من الجائز الزعم بالتفوق الداخلى لأى من بنيتي





التنمية الثقافية والتنوير

المعرفة، فضلاً عن استحالة إظهار أن التقوق في مجال المعلومات يعد أيضاً تقوقاً في إنسانية الإنسان، ذلك أن افتراض هذا التقوق يتعين معه إظهار جوانب المنفعة الشخصية والحياتية التي تعود على الفرد من جراء استثمار جهوده طوال حياته في جمع وتنظيم المعلومات والنظريات، مع مايزعمه من أن هذه الجهود والأنشطة تحدد ماهو إنساني أكثر من غيرها.

وفي أغلب الأحوال، فإن أي مزارع حتى وإن كان لايمتلك سوى علاقة غير وظيفية بتقاليد الثقافة بإمكانه هدم هذه المقولة من أساسها حين يزعم أن الأرض هي مصدر الحياة، وأنك كي تصبح إنساناً معناده الالتصاق بالتربة. وفي نفس السياق قد يذهب مواطن مجتمع الصيد إلى أن صاحب هذا العمل أكثر إنسانية من جميع البشر.

وثمة خطأ آخر على الصعيد السياسي مفاده: أن أصحاب مفهوم «تنمية الوعي» غالباً ما ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم ديموقراطيين من الطراز الأول، يلتصقون بحياة الجماهير، ويعاونون النزعة النخبوية في العلاقات الاجتماعية والفكرية.

ونعود مرة أخرى إلى مؤلف «باولو فريري» الذي يشير إلى «أن الفلاحين لايتكئون من تمييز أنفسهم عن الحيوانات» فنجد في الصفحة التالية مباشرة يشجب أنشطة الإصلاح الناشئة في أوساط الطبقات الاجتماعية العليا فيقول: «كلما انخرط ممثلو النخبة في أعمال أبوية، تجدهم يعتقدون أنهم أكثر شهامة ونبلاً، لكن ممارسة مثل هذا النبل الزائف .. يتطلب يؤس الناس واغترابهم وانصياعهم واستسلامهم وصمتهم».

ويرلق «بيرجر» على هذا الوصف قائلاً إنه يعبر في حقيقة الأمر تعبيراً بليغاً عن معتقدات مثقفى «رفع مستوى الوعي». ومن الصعب تصور برنامج أكثر

«نخبوية»، و«أبوية» في نزعتيه من البرنامج المؤسس على افتراض أن فئة من البشر تصل في درجة لا إنسانيتها إلى مرتبة الحيوان، وليست قادرة على إدراك ظروف حياتها أو الخلاص من أزماتها ومشكلاتها، وتتضمن مساعدة «غيرية» من الآخرين لتحقيق عمليتي الإدراك والخلاص.

فالنخبة التي يشير إليها «فريري» في الفقرة السابقة قد تكون مجموعة من المعلمين أو الإخصائيين الاجتماعيين الذين يباشرون أعمالهم في إطار الالتزام الصارم بالأوضاع السياسية الراهنة في أمريكا اللاتينية، وهي تعتقد اعتقاداً راسخاً، لا يختلف البتة عن اعتقاد نخبة «فريري» التي تكونت من المثقفين الثوريين، أنها تمتلك وعياً أكثر تميزاً عن وعي الفلاحين. ويكمن الاختلاف الوحيد في المحتوى الآنيولوجي لهذا الوعي، بل ربما تتميز النخبة الأولى، حيث إنها لاتنسب إلى نفسها تضمن وعياً للإرادة الحقيقية للجماهير.

ومن المهم أن نشير إلى أن نقد مفهوم «تنمية الوعي» يعد - من وجهة نظر «بيرجر» - مقبلة ضرورية لمخل يختلف جذرياً عن العلاقة بين النظرية والممارسة السياسية. ويبدأ هذا المخل بافتراض تكافؤ عوامل الوعي المتاحة على الصعيد الإمبريقي، بمعنى أن كل فرد يعيش في عالم خاص، أي أنه يعي واقعه بواسطة أبنية معرفية خاصة تضيف معنى ووحدة على خبراته المتدفقة دوماً. ولاتتناهات خبرات شخص ما مع خبرات أي شخص آخر، لكن الجماعات الإنسانية تعيش معاً في عوالم مشتركة، وإن يكون المجتمع ممكناً في أي إطار بديل. ومن ثم فإن عالم المثقف الذي ينتمي إلى الطبقة الوسطى يختلف عن عالم المزارع، كما يتفاوت بالتالي وعيهما الاجتماعي والسياسي. وربما جاز القول بتفوق أحد هذين النمطين من الوعي، أو وقوعه في مستوى أعلى من غيره من حيث محتواه المعرفي. وفي عبارة أخرى، فإن الأفراد يعرفون أشياء مختلفة،

وربما كان أحد الأبنية المعرفية أكثر فائدة في موقف محدد عن الآخر، كما أنه من الممكن إشتداد أحكام أخلاقية تتعلق بعوامل مختلفة من الوعي. وعليه فمن الجائز الادعاء بأن وعي المثقف أكثر تميزاً في مثاليته أو نزعه الإنسانية أو الوجدانية، على أن وعي المزارع أو الآخر قد يقع في مستوى أرقى من ناحية التكامل الشخصي (حيث يميل الفلاحون إلى الاتصاف باللاتمايز في الشدة أو الصلابة في الاستجابة لمعاناة الغريب، في حين تلمس رومانسية المثقف الزائدة في هذا الخصوص). ويخضع هذا التقويم الأخلاقي بطبيعة الحال للجدل والاختلاف. إذ كيف يمكن للفرد أن يصدر حكماً حول وزن أو قيمة كلٍّ من هاتين الصفتين - العاطفية والقوة أو الشدة في هرم الوعي؟ وليس بالإمكان في سبيل حسم هذا الموضوع تحليل أية بيانات أمبيريقية تحليلًا علمياً وموضوعياً.

إذا انحنينا جانباً قضية الأحكام الأخلاقية، فإن كل عالم إنساني يجب اعتباره - من حيث المبدأ - كما يؤكد «بيرجر»، مكافئاً لأي عالم إنساني آخر. من حيث فهم الواقع (وقد يُعترض على ذلك بالإشارة إلى صغار الأطفال أو نوى القدرات العقلية المتدنية). تظل القضية صادقة في أي عالم يضيف معنى على حياة أي تجمع من الراشدين.

(٣) الامبريالية المعرفية - العولمة :

وبهذا الخصوص أكد المؤرخ «ليوبولد فون رانك» Leopold Von Ranke في القرن التاسع عشر - وفي تناقض حاد مع فلسفة هيجل في التاريخ - أن «كل عصر قريب من الله»، وبناءً على ذلك فليس من المنطقي أن ننظر الحضارة الغربية إلى نفسها باعتبارها تجسد نهاية التاريخ الإنساني وغاية التقدم البشري. والأمر نفسه لايجوز لأي حضارة أخرى، أو حقبة تاريخية معينة. ويمكن صياغة عبارة «فون رانك» نفسها في مواجهة محاولات ترتيب عوالم

إنسانية متفاوتة في إطار هرمي: «كل وعي إنساني قريب من الواقع»، فلقد أنتج الإنسان على مر التاريخ صوراً عديدة من الوعي تسعى بواسطتها للارتباط بالواقع. وإضفاء نظام معين على خبراته، كي يعيش حياة ذات معنى. ولا يوجد منهج فلسفي أو علمي يمكن بواسطته ترتيب هذه الصور العديدة في هرم يتدرج من الأدنى إلى الأعلى.

ولذلك، فإن أي «مواطن» يحيا في عالم ما، لابد وأنه يمتلك ارتباطاً أو علاقة، ومن ثم إدراكاً مباشراً لهذا العالم. أكثر صدقاً وحصافة من أي إدراك يمتلكه هؤلاء الذين لا يعيشون في هذا العالم. فالمزارع يعرف عالمه بطريقة أفضل بكثير من أي غريب مهما كانت درجة تعليمه وثقافته، لكن ذلك لا ينفي أن الغريب قد لا يمتلك معلومات وأفكار ليست بحوزة المزارع تساعد في إلقاء الضوء على عالمه. وبطبيعة الحال، يمكن نقل مثل هذه المعلومات والأفكار لتحقيق مصلحة الفلاحين، ويتضمن ذلك النوع من النقل «تصدير» المحتويات المعرفية من عالم إلى آخر. كما قد يتضمن - فضلاً عن ذلك - ابتلاع أحد العوامل تدريجياً للآخر. ويشير ذلك واقعاً أو امبيريقياً إلى أن «مواطني» أحد العوامل يفرضون أنماطهم الخاصة من الإدراك والفهم والتقويم والعمل على هؤلاء الذين نظموا في الماضي علاقاتهم بالواقع بصورة مغايرة.

ويمثل هذا النوع من «الإمبريالية المعرفية» كما يسميها «بيتر بيرجر» مكوناً حاسماً من مكونات التحديث أو التنمية. والتي أصبحت مع التطورات الدولية المرائنة أحد متضمنات مفهوم «الكونية» أو «العولمة» أو «النظام العالمي الواحد»، فهذه بدورها يمكن اعتبارها محاولات تسعى إلى «تنمية الوعي ورفع مستواه». وهي أشبه بعملية تحويل عقائد أو تبشير تربيوي يقوم في سياقه بعض البشر (الخبراء من المجتمعات الرأسمالية المتقدمة أو خبراء البنك الدولي وصندوق النقد

الدولى) برفع «مستوى وعى» أصحاب القرار فى أوطان أخرى، وهم يتشابهون فى أعمالهم تماماً مع مايقوم به المبشرون. فلقد ظلت غطرسة أصحاب الادعاء القائل «بامتلاك الحقيقة» فضلا عن الرغبة فى «تخليص الآخر» فكرة سيكولوجية مهيمنة على أعمال التبشير الدينى والتربوى.

إن عقل الإنسان محدود من حيث مايقنتيه من محتوى معرفى. وهو محدود أيضاً فى قدرته على التركيز والانتباه، فإذا أمسك بتلابيب أحد أبعاد الواقع، فإنه يصبح أقل مقدرة على فهم أبعاد أخرى. فالفرد الذى يكرس نشاطه للعمل السياسى مثلاً، قد لا يكون موسيقياً ماهراً. وينطبق مبدأ الانتقائية المعرفية هذا على عوامل التجمعات الإنسانية وعلى وعى أصحابها. فإذا وجه مجتمع من المجتمعات جهوده الجماعية نحو غاية السيطرة على الطبيعة مثلاً، فعلى الأرجح أنه قد لايعبأ كثيراً بالفنون الجميلة، والعكس صحيح. ولذلك إذا قامت إحدى المنظمات، أو الهيئات، أو المؤسسات الدولية بتغيير ظروف الحياة فى مجتمع ما بواسطة إعادة تنظيم أولوياته وهيكله نظمه ومؤسساته، فلسوف ينشأ تحولاً فى محتويات الوعى يجعل الناس يقبلون على فئة من البيانات والمعلومات (عن العلم والتكنولوجيا الغربية مثلاً)، فى حين لا يهتمون بفئة أخرى من البيانات (الممارسات الأسطورية، أو الأحكام الوجدانية، أو العقائدية). وبهذا ينطوى مصطلح «تنمية الوعى» - بوصفه مصطلحاً خادعاً فى تطبيقاته - على مثل هذا النوع من التغير الاجتماعى، ذلك أنه يتضمن بصورة مباشرة حكماً قيمياً، لأن إعادة تنظيم محتويات العقل فى هذه الحالة أمر يشبه «التجارة». وقد تنشأ آراء متباعدة تتعلق بالسؤال عنى يتفاوض فى هذه التجارة على نحو أفضل. ومن يستفيد منها بصورة أكبر.

وصفوة القول الذى يسعى «بيرجر» إلى تأكيدهِ والدفاع عنه أنه ليس ثمة فرد «أكثر وعياً» من أى فرد آخر، فالأفراد المختلفين لديهم أنواعاً مختلفة من الوعي عن نواحي وقضايا حياتية مختلفة. ولذلك لا يوجد ما يسمى بظاهرة «رفع مستوى الوعي».. كلنا نتحرك فى نفس المستوى فى محاولة لإضفاء معنى على العالم، وبذل أقصى ما نستطيع من جهد للتكيف مع مقتضيات الحياة. ولا يوجد من الأفراد من يشغل موقعاً يؤهله لرفع مستوى وعى أى شخص آخر، وقد يحاول بعضنا إقناع آخرين أن أفكارنا أكثر معنى من أفكارهم، وقد لاتفلح مثل هذه المحاولات، لكنها تعد فى كل الأحوال، من حيث المبدأ، تبادلاً بين أفراد متكافئين.

ومن ثم يتعين أن يؤخذ ما يطرحه البشر حول واقعهم الاجتماعى باهتمام وجدية كبيرين، ليس لجرد الاعتبارات الأخلاقية فحسب، بل لأن الإخفاق فى تحقيق هذه النظرة يؤدى فى الغالب إلى نتائج مأساوية. وتمتأل مجالات التنمية، والتحديث، والإصلاح الاقتصادى، بحالات كثيرة كان يمكن فيها تجنب كوارث رهيبة ومكلفة لو أن صناع السياسة وجهوا انتباهها أقل للخبرة الفنية الأجنبية، والتفتوا أكثر إلى آراء الخبراء المحليين.

(٤) المشاركة المعرفية :

ومن الواضح أن مقولة «الاحترام المعرفى» تعد بمثابة مدخل يقوم أساساً على افتراض تكافؤ عوامل الوعي. ويقودنا هذا المصطلح بدوره إلى أمر يتعلق «بالمشاركة المعرفية». حيث يدور جدل كبير حول أهمية المشاركة السياسية فى سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وما يهمنا هنا يتحتمل فى مدى المشاركة السياسية للمواطنين فى القرارات المصرية التى تمس حياتهم بصورة مباشرة. والمسألة لاتقتصر فحسب على المشاركة فى مستوى الممارسة، بل



تتطلب طبيعة الأشياء مشاركة على المستوى الفكرى والنظرى. وإذا قرر المواطنون أن موقفا معينا أكثر جدوى أو أهمية لحياتهم عن غيره من المواقف، فإنه بالضرورة يكون له مغزاه الخطير فى الارتقاء بحياتهم وواقعهم.

والواقع أن كافة الأفعال والقرارات الاجتماعية والإنسانية تتأسس على تعريفات معينة للموقف. والسؤال المثار هنا: من الذى يعرف الموقف؟ والجواب هو أن تعريف الموقف ينطوى على متضمنات نظرية، أى إطار مرجعى، وفى التحليل الأخير يقتضى رؤية معينة للواقع. وحالما يعرف الموقف فى إطار محدد، فإنه يطرح عدداً من الاختبارات العملية لمعالجته والتعامل معه.

إن احتكار النخبة لعمليات تعريف الموقف فى تجاهل كامل لأساليب تعريفه بواسطة هؤلاء الذين يعيشونه فعلاً، والاقتصار على إتاحة الفرصة لهم لإبداء الرأى فى القرارات التى تتخذ على أساس تعريفات محددة سلفاً، يعد فكرة محدودة للغاية وغير واقعية لمبدأ «المشاركة». أما المفهوم المقبول والواقعى عن المشاركة، فلا بد أن يشمل إبداء الرأى فى تعريفات الموقف الذى يتعلق بهذا أو ذاك من بدائل القرارات.

التنمية الثقافية والتطوير ... مدخل إلى محو الأمية رؤية نقدية



مقدمة :

ما التنمية الثقافية... وفى أى اتجاه نريد... وكيف؟
وما التطوير... وما ضرورته كهدف قومى ننشده؟
وأى محو أمية نقصده... ونسعى إليه... وكيف؟

تنطلق هذه الأسئلة الثلاثة من إحساس عميق بالأزمة الثقافية التى نعيشها..
والتي تتشابك أمامنا عواملها الداخلية والعالمية، والأمية ميراث ماضى سحيق
متخلف وهى مشكلة وعامل من عوامل الأزمة. ولا يمكن أن نتجاهلها. بل ينبغى
أن نفهم خطورتها والتعامل معها بفكر جديد فى ضوء معطيات العصر الذى
نعيشه، عصر القرن الحادى والعشرين.

وثمة علاقة متصورة بين الأطراف الثلاثة.. التنمية الثقافية والتطوير ومحو
الأمية.. علاقة نفهمها ونتصورها من خلال نظرة نقدية لحركة التطور فى مسيرة
شعوب العالم الثالث نحو التنمية والتقدم. وتأتى الدراسة الحالية، فى ضوء هذا
التصور، فى ستة أجزاء رئيسية. وهدفنا النهائى هنا أن نجتهد فى صياغة
مفهوم نقدي تطويري لمحو الأمية وموجهات عمل تنوير الطريق أمام كل مانشدهد
من جهود مخلصه فى مواجهة هذه المشكلة.

أولاً - الأمية .. مكنم الخطورة:

إن الأمية مشكلة تمس أعداداً كبيرة من المواطنين. حقيقة قد تمت جهود كبيرة في مصر والوطن العربي للقضاء على الأمية. وتشير الإحصاءات إلى انخفاض معدل الأمية في مصر لمن هم في سن عشر سنوات فأكثر، إلا أن أعدادهم المطلقة في تزايد مستمر. وعلى سبيل المثال انخفضت نسبة الأمية من ٨٥٪ في تعداد ١٩٣٧ إلى ٧٥٪ في تعداد ١٩٤٧، إلى ٧٠٪ في تعداد ١٩٦٠ إلى ٥٦٪ في عام ١٩٧٦. بينما زاد العدد المطلق للأميين والأميات حسب ترتيب تلك التعدادات من حوالي ٩.٨ مليون إلى ١٠.٤ مليون ثم إلى ١٢.٦ مليون. ثم إلى ١٥ مليوناً. وحسب تعداد ١٩٨٦ يقدر معدل الأمية بحوالي ٤٩,٤٪ كما يقدر العدد المطلق للأميين والأميات بما يزيد عن ١٦ مليوناً.^(١)

كما توضح إحصاءات ١٩٨٦ أيضاً أن الأمية تزيد بين الإناث، فمعدل الأمية يصل بينهن إلى ٦٢٪ من جملة الإناث في مصر. بينما هي بين الذكور وحدهم تبلغ ٣٧,٨٪ من جملتهم.

وإذا انتقلنا إلى الإحصاءات التي تشير إلى قضية الأمية في العالم العربي ككل لن نجد الصورة أحسن حالاً. فتشير الإحصاءات إلى تفشي الأمية في عالمنا العربي فنسبة الأمية فيه من أعلى المعدلات في العالم، حيث تصل إلى حوالي ٥٠٪ وترتفع هذه النسبة بين الإناث العربيات إلى ٦٥٪.^(٢)

وقد نجح العالم العربي في تقليص نسبة الأمية الأبجدية من ٨٥٪ إلى ٥٠٪ خلال الأربعين سنة الماضية. إلا أن هذا النجاح يظل دون المستوى كثيراً، فالعالم العربي يستأثر بحوالي ٨٠ مليون أمي، أي حوالي ٩٪ من مجموع الأميين في العالم. علماً بأن سكان الوطن العربي يمثلون حوالي ٥٪ من سكان العالم.



وضمن هذه الصورة بالطبع، فإن هناك عددا من الأقطار العربية قد نجحت في تقليص حجم الأمية لتصل إلى حوالي ٢٠٪ فقط (مثل الأردن ومعظم أقطار الخليج العربي بينما نجد نسبة الأمية ترتفع في أقطار أخرى حيث يقل حجم الجهود التي تواجه هذه المشكلة لتصل إلى ٧٠٪ في مناطق كثيرة من الوطن العربي^(٣) .

وعلى أي الأحوال، ومهما كان تقديرنا لكل الجهود المبذولة في مواجهة هذه المشكلة، فالمشكلة من حيث الحجم كبيرة.. ومن حيث الخطورة عظيمة.

ونسأل ماذا تعني الأمية... في وطن يعيش مايقرب من نصف أبنائه أو يزيد محرومون من نعمة القراءة والكتابة ومعرفة الحساب؟

* قد تعني غياب العدل والمساواة في الوطن.. وهذا صحيح.

* وقد تعني أيضا أن نصف عدد سكان الوطن غير مؤهل لاستيعاب حقائق العصر من العلم والتكنولوجيا.. وهذا صحيح أيضا.

إلا أننا إذا نظرنا إلى مشكلة الأمية من زاوية التنمية الثقافية فإننا قد نرى الأمية على نحو آخر.. وقد نرى فيها جوانب أخطر من مسألة غياب العدل أو إعداد الناس للتكيف أو التعامل مع معطيات العصر. وقد نرى مجهود محو الأمية بمعان أخرى مختلفة.

إن الأمية في مجتمعنا - إذا نظرنا إليها من زاوية التنمية الثقافية - تعني أن مايقرب من نصف المجتمع أو يزيد لا يقرأ ولا يكتب.. أي أن نصف المجتمع يعيش ثقافة المشافهة.

وماذا تعني ثقافة المشافهة ؟

قدima فرق أفلاطون بين ثقافة المشافهة والثقافة المقروءة المكتوبة وهاجم الأولى

هجوماً شديداً.. وهاجم الشعراء الذين يستغلون واقع المشافهة فى نشر أفكارهم التى تسرى بين الناس كالسر. فالمشافهة لاتتيح التفكير ولا التعقل.. وتدفع الناس إلى قبول ماينقل إليهم. وتعودهم على أخذ مايقال لهم مأخذ التسليم، وتوقفهم إزاء مايدرر من حبلهم موقف العاجز المتلقى المستسلم^(١).

وتفشى الأمية بيننا بهذا الحجم الكبير هو تفشى لثقافة المشافهة.. ثقافة تكريس النقل وتغييب العقل وتكريس الصمت والهيمنة.. والأمية من هذه الزاوية آلية من آليات التخلف وتجهيل الناس.. وإعادة إنتاج الخرافة والأسطورة والنكوص إلى الماضى وتعطيل طاقات الإنسان المبدعة.. إنها فى النهاية عامل رئيسى فى كل ردة حضارية تعيشها بلادنا.. ومعوق من معوقات جهود التنمية.. الثقافية والاجتماعية. ومن هذه الزاوية أيضا ترتبط جهود القضاء على الأمية بهذا المعنى الثقافى أى تصبح جهود محو الأمية هى جزء لايتجزأ من جهود التنوير والتنمية الثقافية والنهضة، وأن الألوان أن تتجاوز مناهجنا القديمة عن الأمية ومحو الأمية. تلك المفاهيم التى ظلت حبيسة فى أفكار اقتصادية ضيقة عن إعداد القوى العاملة ورأس المال البشرى.

كيف إذن تصبح جهود محو الأمية جزءاً من جهود التنمية الثقافية والتنوير. وعاملاً من عوامل النهضة وعلى أى نحو؟

* ذلك ماسنحاول الإجابة عنه فى الصفحات القادمة .

ثانياً - معانى المصطلحات:

المصطلحات الثلاثة .. التنمية والثقافة ومحو الأمية هى مفاهيم عرفت تعريفات متعددة، ونسب إليها معانى كثيرة، وهناك الآن ضرورة حيوية للاتفاق على معنى واضح ومحدد منذ البداية لكل منها. ولتحقيق ذلك، من وجهة النظر النقدية. لن

يكون ميسراً إلا من خلال فهم التطور التاريخي الذي نحدد فيه معاني هذه المفاهيم. وكيف تطورت في ثناياه وفي سياقه. فالمعاني ليست من طبيعة الأشياء، ولكنها تصنع وتضاف إلى الأشياء في خضم تفاعل الناس تاريخياً مع الأحداث والأشياء من حولهم.

ومن هنا لا يكفي ولا يصح منهجياً أن نستعرض بعض التعريفات والمعاني الخاصة بهذه المصطلحات (المفاهيم) ثم نختار من بينها تعريفاً أو معنى. فمصطلح التنمية له تعريفات كثيرة، وكذلك مصطلح الثقافة له ما يزيد عن مائة تعريف، ومحو الأمية كذلك أيضاً أصبح له تعريفاته أو بالأحرى مفاهيمه المتعددة^(٥).

قائى تعريف أو معنى نختار إذن؟

« إن المصطلحات الثلاثة التي نحن بصددھا: التنمية والثقافة ومحو الأمية، مفاهيم مترابطة أرتبطت معاً في واقع الحياة الإنسانية، وشاهدت تفاعلات ونضالات اجتماعية.. وتطورت بتطور الحياة وبنضالات الشعوب عبر عقود زمنية متعاقبة وكانت في كل مرحلة من التطور تكتسب معان جديدة.

وقد كانت التنمية هي المفهوم المحورى الذى ارتبط به المفهومان الآخران: الثقافة ومحو الأمية.. بل وغير ذلك من مفاهيم أخرى في التربية وعلم الاجتماع والاقتصاد ذلك لأن التنمية مسألة ارتبطت إرتباطاً مباشراً منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين بحركة الكفاح التاريخى لشعوب العالم الثالث ونضالاتها السياسية والاجتماعية من أجل الاستقلال والتقدم^(٦)، وتطور مفهوم التنمية وتطورت معانيه بفضل كفاح وتطور هذه الشعوب، ولذلك نجد أن مفهوم التنمية لم يكن له معنى ثابت على الإطلاق طوال تلك الحقبة الماضية، ابتداء من

القرن العشرين.. لقد كانت كل مرحلة تفرض عليه معاني محددة.. وبالتالي على غيره من المفاهيم المرتبطة به مثل التخلف، والثقافة، والتربية والتدريس ومحو الأمية.. إلخ وبالتالي فإن الخلافات حول معاني هذه المفاهيم هي خلافات مصدرها الخلط بين مراحل تطور الواقع الاجتماعي التنموي لشعوب العالم الثالث. وغياب أو عدم تحديد السياق التاريخي للمفهوم الذي نناقشه هو سبب مانع يشه من فوضى في المعاني وتحديد المصطلحات. ويترتب على هذه الفكرة أيضاً أن إختيار الباحث - أى باحث - وتبنيه لمعنى أو تعريف ما إنما يعبر أو يصدر عن موقف هذا الباحث من حركة التطور التاريخي لشعوب العالم الثالث على وجه التحديد. وسوف يزداد وضوح هذه الفكرة مع معالجتنا لتطور معاني هذه المفاهيم في سياقاتها التاريخية الاجتماعية التي ظهرت فيها.

التطور التاريخي للمعاني :

بدأ الإهتمام المنظم بالتنمية مع مطلع النصف الثاني من القرن العشرين. ومرت جهود العالم الثالث وكفاحاته فى مسعى التنمية بثلاث مراحل أساسية. **أما المرحلة الأولى:** فكانت فى الفترة التى تمتد من نهاية الخمسينيات حتى نهاية الستينيات. وهى المرحلة التى اصطلح على تسميتها «بالعقد التنموى الأول» أما **المرحلة الثانية**، وهى التى تمتد من نهاية الستينيات حتى نهاية السبعينيات، وهى ما يطلق عليها «العقد التنموى الثانى». أما **المرحلة الثالثة**، فهى المرحلة التى نعيشها منذ نهاية السبعينيات، ولم يعلن أحد نهايتها بعد. إلا أن شواهد التاريخ وأحداثه العالمية تعلق نهايتها مع بداية التسعينيات.. أو بالأحرى بعد حرب الخليج الثانية. ويبدو أن مرحلة التسعينيات التى عشناها، وهى مرحلة انتقال بكل مافى المعنى من كلمة إلى أن يفتح الباب أمام التعايش السلمى بين الجماعات الإنسانية المختلفة - كجماعات متكافئة.. أو يجب أن تبدو كذلك على



الأقل.. لتفادي أخطار الحرب والعنصرية الإستعمارية. كما أن اعتبار الثقافة سلوك مكتسب من شأنه أن يفتح الباب أيضاً أمام التعليم ويقر بإمكانية التعليم والتعلم بالنسبة لجميع الشعوب والجماعات: الثقافة يمكن أن تنقل من مكان إلى مكان. ويمكن تعليمها وتعلمها. ومن شأن هذه كله في نهاية الأمر أن يفتح الباب أمام إمكانية التنمية.. تنمية شعوب العالم الثالث. وفي هذا الصدد لعبت نظريات الانتشار الثقافي، والإشعاع الثقافي، والنقل والاستعارة الثقافية دوراً إيجابياً. على الأقل في تلك المرحلة من مراحل تطوركفاح العالم الثالث.

عقد التنمية الأول:

لقد ظهرت جهود التنمية - في عقدها الأول. إستجابة لهذه الأفكار وتدعماً لها في نفس الوقت. وتحددت فكرة التنمية بمعنى نقل نموذج التصنيع الغربي إلى المجتمعات النامية. فإدخال جزء متقدم، وهو «التصنيع». إلى ذلك الكل المركب «الواقع الثقافي» من شأنه - وفق أفكار ذلك العقد - أن يؤثر إيجاباً في تقدم بقية أجزائه الأخرى، فينهض بذلك المجتمع ككل^(٧). ويتقدم. وقد بررت هذه الأفكار دراسة المجتمعات المتقدمة صناعياً واتخاذها كحالة أو نموذج للتقدم. من خلال استخدام مجموعة من المؤشرات تصف نواحي التقدم فيها^(٨).

وهكذا ظهرت التنمية كتعبير عن تحقيق مستويات للتقدم الاقتصادي تحدت من خلال مجموعة معينة من المؤشرات التي تصف النموذج الغربي. وأصبحت عمليات التصنيع هي الآليات الأساسية للعملية التنموية في مجتمعات العالم الثالث بلا استثناء^(٩).

وفي هذا الإطار الثقافي التمدني ظهرت دعاوى محو الأمية وهذا الإطار هو نفسه الذي حدد دعاوى التربية في مجتمعات العالم الثالث وحصرها في عملية التمدن Schooling على النهج الغربي، كضرورة اقتصادية لتوفير قوى بشرية

(أيدى عاملة) تنبض بتطلعات التنمية الاقتصادية . وحيث إن مفهوم أو معنى التربية قد تحدد من البداية في صيغة « التمدرس » في إطار تلبية حاجة التصنيع والاقتصاد، كذلك جاءت دعاوى محو الأمية محصورة في تعلم مهارات القراءة والكتابة للقوى العاملة وفق إحتياجات ومطالب التنمية والتصنيع.

كانت صيغة محو الأمية الأبجدية هي الصيغة التي تواكبت مع نمط التفكير الثقافي - التتموي السائد في تلك الفترة - العقد التتموي الأول. وبذلك ارتبطت معاني ومفاهيم المفردات الثالث - الثقافة والتنمية ومحو الأمية - ككل في سياق تاريخي واحد متكامل يعبر عن تيار فكري ساد تلك المرحلة وهيمن على حركة الفكر فيها.

وإذا كان الظرف التاريخي الذي ظهرت خلاله تلك المعاني (لهذه المفردات) قد زال وانقضى، إلا أن تلك المعاني كإفكار مازالت تعيش بيننا حتى الآن نتناولها ونستعملها. ذلك أن الأفكار رغم أنها تتولد في إطار واقع تاريخي اجتماعي معين إلا أنها تتمتع بعد ذلك باستقلال نسبي عن ذلك الواقع التاريخي يعطيها إمكانية الوجود خارجه أي خارج زمن وظروف تاريخها. ولكن لابد أن نؤكد أن الأفكار خارج ظرفها التاريخي الذي تولدت فيه قد تلعب أدواراً مخالفة لما كانت تلعبه من قبل. فالفكرة التي نشأت لتساعد على التغير الاجتماعي في إطار ظرف أو واقع تاريخي معين قد تكون هي نفسها فكرة معوقة للتغير في الظرف التاريخي الذي يليه.

بعبارة أخرى إن أفكاراً مثل الفكرة الانثروبولوجية « الكل مركب » التي تصف الثقافة، والفكرة الوظيفية في علم الاجتماع، والتهمي بمعنى التصنيع، ومحو الأمية بمعنى القراءة والكتابة.. كلها أفكار تولدت في إطار ظرف تاريخي يمثل العقد الأول للتنمية. هذه الأفكار أو المعاني أو المفاهيم، مازالت تعيش بيننا رغم

بعدنا عن الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين. ولا ينبغي ونحن نستعملها أن نفصلها عن سياقها التاريخي الذي أشرنا إليه.. ذلك إذا أردنا فهم حقيقة هذه المعاني وأى اتجاه فكري تخدم.. ومأموقها من عملية التغير الاجتماعي.

عقد التنمية الثاني :

انقضى عقد التنمية الأول ولم تتحقق الأهداف المنشودة لشعوب العالم الثالث.. ولم تحقق جهود التنمية مستويات التقدم الذي سعوا إليه وكافحوا من أجله.. وتوالت حركات الرفض والثورة من شعوب العالم الثالث، بل وحركات طلابية في كل مكان حتى في العالم المتقدم نفسه. وتولدت في إطار الثورة والرفض مفاهيم وأفكار جديدة تحدد معاني لكلمات الثقافة.. والتنمية.. ومحو الأمية. أفكار تناولت المسألة من منظور جديد.

ظهرت في تلك الفترة (من نهاية الستينيات حتى نهاية السبعينيات، التي يمكن أن نطلق عليها العقد التنموي الثاني) مجموعة مايسمى بنظريات الحدثة.. إهتم أصحابها بالدخل النفسي الاجتماعي واستفادوا بما انتهى إليه الفكر الانثروبولوجي والاجتماعي من تطور.

لم يعد ينظر إلى التنمية على أنها وصف لحالة استاتيكية صماء تتم من خلال نقل نماذج تصنيع من العالم المتقدم.. ولم يعد ينظر إلى الثقافة على أنها حالة ساكنة يعيشها الناس (وفق تعبير الكل مركب) تتغير من خلال انتشار أو نقل ثقافي أو تغير بعض أجزاء الكل مركب بنقل نماذج جديدة إليه مثل التصنيع.. أو التعليم. أصبح ينظر إلى التنمية من وجهة نظر أصحاب نظريات الحدثة على أنها عملية إنسانية هادفة وشاملة.. وكذلك الثقافة، أصبح ينظر إليها باعتبارها عملية دينامية يصنعها الإنسان كما تصنعه ثقافته.

اهتم علماء الحداثة بفهم ديناميات الثقافة حتى يمكنهم فهم آليات التغيير والتنمية. فالمفهوم الأنثروبولوجي السابق لا يساعد على ذلك. وقد يكون مفيداً في فهم عمليات التنشئة الاجتماعية وتشكيل الإنسان وتكوينه. إلا أنه غير مفيد في فهم آليات التغيير والتنمية الاجتماعية والثقافية.

تمكن علماء الحداثة من خلال المدخل النفسى الاجتماعى من التركيز على الشخصية الإنسانية كنتاج لدينامية التنمية، واعتبار الإنسان صانعاً لثقافته، والتركيز على الشخصية الإنسانية يعنى التركيز على الجانب المعرفى فى الثقافة والإنسان. وبالتالي نظروا إلى الثقافة على أنها نسق المعرفة الذى يستخدمه الناس لتفسير الأشياء والأفعال والأحداث.

فإذا كانت الثقافة هى نموذج الإدراك أو هى خبرة الناس، فإن الشخصية الحاملة لهذا النموذج هى المحور فى عملية الثقافة.. وتغيير الخبرة أو تغيير نمط المعرفة يعنى تغيير السلوك.. وتغيير السلوك يعنى ثقافة جديدة، ومن ثم واقعاً جديداً معنى ذلك أن النشاط الإنسانى إنما يكمن فى جذور أى عملية تنمية ثقافية أو اجتماعية. وأن نجاح أى عملية تنموية إنما يتوقف على طبيعة أفراد المجتمع أنفسهم من حيث استعدادهم واستجاباتهم لقبول أو رفض التغيير.

وقد تكلم «ليرنر» عن الشخصية المتحركة الدينامية القابلة للتغيير والتكيف، وعن الشخصية غير المنعزلة المتعاطفة مع الآخرين والمتواصلة معهم والمتقمصمة لكل جديد. وعن الشخصية الحساسة اجتماعياً. وتكلم «ماكلياند» عن الدافعية الفردية والحاجة إلى الإنجاز كسمة أساسية فى بناء الشخصية الثقافية الدينامية. وتكلم آخرون عن سمات الشخصية التقليدية التى تقاوم التغيير وبيّنوا أنها تعتمد كلية على التراث والسلطة كوسائل لعلاج التوتر الناتج عن الاحتكاك بالأفكار الجديدة. فالتراث الجامد والسلطة المركزية والتقاليد الراسخة هى سمات الثقافة الاستاتيكية، وهى تحجب أو تعوق الشخصية المبدعة المتفاعلة^(١٠).

وقد نجد خلافاً بين أصحاب نظريات الحداثة، وذلك حسب تباين مداخلهم النفس إجتماعية ودرجة ارتباط كل مدخل منها بالتقاليد الأنثروبولوجية أو السيسولوجية، لكن مهما كانت الخلافات، حول التعريفات أو المداخل. فسنجد أن ثمة فكرة كامنّة متفق عليها وهي: أن الإنسان الفرد هو صانع الثقافة.. وهو المحدد لدينامياتها.. وهو المدخل إلى التنمية.. وهو الهدف والوسيلة.

وهكذا فهتم التنمية في إطار فكر الحداثة كعملية شاملة. فالتنمية ليست تنمية اقتصادية فحسب. بل أن التنمية الاقتصادية نفسها لاتعنى التصنيع فقط. التنمية عملية شاملة: اقتصادية، اجتماعية، ثقافية. إنها حركة ونهضة مجتمعية وحضارية تتفاعل فيها مكونات المجتمع.

وظهر الإنسان كمحور في هذا المفهوم. وأصبح هو هدف التنمية ومحركها وأصبحت التنمية تهدف إلى توفير أو إشباع الحاجات الأساسية له، وتنمية قدراته على المشاركة في العمل.. والعائد.

وفي إطار تلك المعاني والمفاهيم الجديدة للتنمية والثقافة التي ظهرت في العقد الثاني من التنمية، ظهر أيضاً في تلك الفترة مفهوم جديد لمحو الأمية. فلم يعد ينظر إلى محو الأمية على أنه مجرد محو أمية أبجدية.. أي مجرد تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب. لقد أصبح ينظر إليه في إطار تلك المعاني والمفاهيم الجديدة على أنه تعليم كل مهارات التعامل مع البيئة الخارجية للفرد. إنه تعليم مهارات الشخصية الدينامية ومهارات التواصل والتعاطف.. ومهارات الإحساس بالآخرين. إن المناشط التنموية الجديدة القائمة على المشاركة تجعل الفرد في القلب من العملية التنموية الثقافية/ الاجتماعية. ومن ثم كان لابد وأن نفهم جهود محو الأمية بإعتبارها جهوداً لإعداد الفرد وإكسابه القدرات والمهارات اللازمة لهذه المشاركة.

وقد حاولت «اليونسكو» على أى حال، أن تستجيب للتغيرات الحادثة فى تلك الفترة وأن تأخذ بطرف فى الحوار السائد آنذاك حول ومع المعانى والمفاهيم الجديدة لمفردات الثقافة والتنمية ومحو الأمية. وجاءت استجابتها من خلال ما أذاعته فى نهاية الستينيات تحت مسمى «محو الأمية الوظيفى». وكانت تعنى به تجاوز المفهوم القديم لمحو الأمية إلى مفهوم جديد «يتفاعل مع التنمية الشاملة وإشباع حاجات السوق». وكانت قرارات مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٦ تمهيداً لظهور هذا المفهوم وشيوعه^(١١). ولا يفوتنا أن نقول، أن استجابة اليونسكو بصك هذا المصطلح كانت إستجابة محافظة لحركة الفكر والتطور الحادث من حولها. فبينما نجد تقدماً فكرياً يضع إشباع حاجات الإنسان الأساسية ليكون أساساً فى الثقافة والتنمية فى ذلك الوقت. نرى أن اليونسكو بهذا المصطلح الجديد «محو الأمية الوظيفى» مازالت تتوجه إلى إشباع حاجات السوق. وكان المصطلح يحمل فى ثناياه بقايا فكر قديم من مرحلة زمنية مضت وانتهت. وفرق كبير بين توجيهين، الأول توجه يركز على إشباع حاجات السوق، والثانى توجه يركز على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ويجعل من الإنسان محوراً لعملية التنمية وهدفها.

على أى حال، تطورت حركة الفكر الإنسانى فى العقد الثانى من التنمية وتحددت معانى ومفاهيم جديدة، فبدت الثقافة كنموذج معرفى إدراكى.. وبدأت التنمية كحركة شاملة، وبدأى محو الأمية كمفهوم يربط الفرد ببيئته الواسعة متجاوزاً مفهوم محو الأمية الأبجدية القديم. وكانت هذه المعانى والمفاهيم الجديدة مترابطة تعبر بحق عن مرحلة من التطور احتل فيها الإنسان كما ذكرنا من قبل مركز عملية التنمية وكانت هذه المرحلة بما فيها من نجاحات وفشل تمهيداً لحركة تطور تالية، أكثر سعة وأكثر عمقاً.

عقد التنمية الثالث:

وتستمر حركة التطور في علاقة جدلية ثرية بين الفكر والواقع.. وتتراكم معطيات التطور لتطرح مشكلات جديدة تبحث لنفسها عن حلول وإجابات جديدة. لقد نجحت تجارب تنمية محدودة.. وفشلت تجارب أخرى كثيرة.. وتفجر العلم الاجتماعي عن تقدم هائل في كل ميابيته: نظريات علم اجتماع المعرفة في مجال الثقافة والفكر: ونظريات التبعية في المجال الاقتصادي ونظريات التحرير والنقدية في المجال الاجتماعي والتربوي.

لقد بينت مجمل التحليلات النظرية في العقد الثالث من التنمية أن مفهوم التنمية السابق رغم إشماله على نقاط قوية هامة تركّز على المعنى الشامل للتنمية كعملية مجتمعية، إلا أنه في نهاية الأمر مفهوم تجاهل الظروف التاريخية التي أسفرت عن حالات القهر والتخلف والاستغلال التي تعيشها بعض أو معظم شعوب العالم الثالث. ومن ثم لم يساعد على تهيئة الشروط لنجاح جهود التنمية وقهر عوامل التخلف والقهر والاستغلال.

لقد بينت التحليلات الجديدة (في العقد الثالث) أن النظام العالمي الجديد الذي نعيشه هو نظام واحد فرض تقسيم معين للعمل على المستوى الدولي، بين دول المركز المتقدمة (دول الشمال) ودول الأطراف المتخلفة أو النامية (دول الجنوب). دول المركز تنتج وتصنع ودول الأطراف تستهلك فقط وتمتلك وتستخرج المواد الخام وتصدر فيما تصدر العقول البشرية النابذة مع ما تستخرجه من مواد خام^(١٧).

بدأ البعد العالمي من خلال ذلك المنظور الجديد يدخل بقوة في عملية تحليل واقع التخلف والقهر في العالم الثالث.. ومن ثم في تحليل معاني ومفاهيم الثقافة



والتنمية ومحو الأمية. وأصبح هذا البعد سمة أساسية لأي تفكير اجتماعي في تلك المرحلة، بل أصبح هو القاسم المشترك في كل العلوم الاجتماعية ليجعل منها منظومة علمية واحدة حتى وإن اختلفت زوايا ومجالات الرؤية. تماماً كما كان بعد الحداثة هو القاسم المشترك في منظومة علوم المرحلة السابقة (العقد الثاني) من تطور جهود التنمية.

وقد فرض تقسيم العمل الدولي نوعاً من التبعية الاقتصادية. تبعية دول الأطراف النامية لدول المركز المتقدمة. وأصبحت دول الأطراف سوقاً استهلاكية لمنتجات دول المركز الاقتصادية والثقافية على السواء، وانحصر دور النخب السياسية والاقتصادية في تلك الدول النامية، في القيام بأنوار الوساطة التجارية والثقافية بين دول المركز المتقدمة وشركاتها العملاقة المتعددة الجنسية من جهة وصغار المنتجين والطبقات الغنية القادرة على الشراء والاستهلاك في مجتمعاتنا من جهة ثانية. وهكذا اندمجت النخب المسيطرة في مجتمعات العالم الثالث في عملية تقسيم العمل الدولي في النظام العالمي الراهن.

وعلاقة التبعية التي تحكم المجتمع التابع (دول الأطراف) بالمتبوع (دول المركز) في النظام العالمي إنما تكرر نفسها داخل المجتمع التابع نفسه بين النخب المسيطرة من جهة وجماهير الشعب من جهة ثانية. نخب سياسية اقتصادية حاكمة (متبوعة) وجماهير عريضة (تابعة) والنخب الحاكمة المسيطرة لاتملك إزاء هذا القهر العالمي وآلياته في تقسيم العمل إلا أن تسكت (تصمت) تماماً عن تبعيةها ورضوخها للقوى المسيطرة في دول المركز. إلا أنها لا تثبت - أي النخب الحاكمة - أن تمارس قهراً على جماهيرها التابعة لها لترغمها على تقبل التبعية الدولية والصمت والسكوت على أوضاع التخلف الداخلية الناتج عن هذه التبعية.



إن هذا الواقع هو ما جعل فيلسوف تربوي مثل «باولو فرييري» يؤكد أن المشكلة الرئيسية التي نتحدثنا في بلدان العالم الثالث هي الفقر والجهل والقهر وثقافة الصمت. والقهر يتضمن نقيضه: أي التحرير، كهدف لابد أن يتحقق، تحرير إنسان العالم الثالث من كل ألوان الظلم والهيمنة والتبعية والقهر وثقافة الصمت. التحرير ركيزة أي عملية تنموية حقيقية تهدف إلى النهوض بمجتمعات العالم الثالث.. تحرير المجتمع من علاقات التبعية. وتحرير الجماهير من القهر وثقافة الصمت.. وتحرير الفرد من الجهل والاستغلال.

معنى ذلك أن تنمية الثقافة ليست عملية محببة تتعلق بالشخصية، في علاقتها بواقعها الثقافي المحلي وإنما عملية تتم في إطار هيمنة علاقات التقسيم الدولي للعمل. فإذا كنا قد توصلنا من قبل إلى أن الثقافة نموذج للإدراك.. أو بالأحرى نسق معرفي نفهم في إطاره ونفسر من خلاله خبرات حياتنا وسلوكياتنا.. وإذا كنا قد اتفقتنا على أن هذا النموذج أو النسق إنما يتكون من أشياء كثيرة منها العقائد والمعارف والقيم وحسب نوع هذه المكونات يتحدد هذا النموذج أو النسق (الثقافي) إنما تتحدد أيضاً في إطار هيمنة علاقات دولية غير عادلة.

إن التقسيم الدولي للعمل قد جعل الدول النامية مجرد مستهلك لثقافة تصنعها وسائل إعلام دولية عملاقة في دول المركز. ومؤسسات احتكارية تنتج أنوات الثقافة من أفلام وكتب وبيث فضائي مباشر.. بل ونماذج سلوكية.. ونوع معين من المعارف تصدره إلى العالم الثالث، ليست هي المعارف العلمية التكنولوجية بالطبع.. ونوع معين من التفكير يكرس القهر وثقافة الصمت، كل هذه الأشياء أنوات لهيمنة عالمية تلعب دوراً قوياً في تحديد النماذج الثقافية السائدة في مجتمعات العالم الثالث.. التي بدورها تحدد سلوك أعضائها وتحدد طموحاتهم وتوجهاتهم وتوقعاتهم.

التبعية - العالمية - إذن عامل مؤثر فى تحجيم النموذج المعرفى الإدراكي - الثقافي - فى مجتمعات العالم الثالث. وهو عامل يضرب حركة الثقافة فى هذه البلدان فى القلب وي طرحها فريسة لتداعيات سلطة التراث والتقاليد وتصبح ركيزة أساسية لأبعاد القهر العالمية.. أو بالأحرى آليات محلية لهيمنة النظام العالمى وقهره لشعوب العالم الثالث.

معنى ذلك أن القهر ليس بعداً عالياً فقط.. وماكان لهذا البعد أن يقوم إلا لأن هناك بعداً آخر مازر له هو الثقافة المتراجعة أو المتخلفة فى بلدان العالم الثالث^(١٣) وبين البعدين علاقة تآثير محصلتها بنى ثقافية واجتماعية وسياسية قاهرة لشعوبنا. ونطلق على هذه الحالة ثقافة الصمت.. وهى ثقافة مغترية ومغرية alienating لإنسان العالم الثالث.. يتم بها ومن خلالها قبول الأمر الواقع.

هذه الجهود تعكس قيماً واتجاهات وطموحات يتطلعون إليها بحق.. أى تعكس ثقافتهم وبالتالي فإن تنمية هذه العناصر.. أى تنمية ثقافة جديدة يعتبر من أهم عوامل نجاح التنمية. فبدون ثقافة متقدمة ناهضة يعجز الإنسان عن صنع مصيره ومستقبله.

وتتمثل الركيزة الرابعة فى العالمية، وقد بينا أن البعد العالمى الحالى القائم على تقسيم بولى ظالم للعمل بعد مخيب لجهود التنمية، ونجاح أى مشروع تنموى.. ثقافى اجتماعى لايمكن أن يحقق فى أى مجتمع من مجتمعات دول العالم الثالث إلا بتوفير قاعدة من الاعتماد المتبادل بين مجموعات دولية تشترك فى نفس الأهداف والاهتمامات.

وقد أصابت اليونسكو حينما أعلنت أن العقد الحالى من ١٩٨٨ - ١٩٩٧ هو عقد التنمية الثقافية. فهى بذلك قد استجابت لجمل التطورات الفكرية التى ألفت



النضوء على مايبناه من ركائز. وفي وثيقة إعلان عقد التنمية الثقافية حددت اليونسكو أربعة أهداف رئيسية لعقد التنمية الثقافية... ينبغي إنجازها ^(١٦):

١ - مراعاة البعد الثقافى فى التنمية.

٢ - تأكيد الذاتية الثقافية.

٣ - زيادة المشاركة فى الحياة الثقافية.

٤ - النهوض بالتعاون الثقافى الدولى.

ولا غبار بالطبع على هذه الأهداف، فهى تتفق مع ماانتهينا إليه من تحليلات خلاصة التطور الفكرى فى مجال التنمية. إن مانود أن نؤكد عليه هو تعميق المعنى الإنسانى خلف كل هدف من هذه الأهداف حتى تتضح طبيعة الأزمة التى نعيشها فى العالم الثالث والتحديات التى نواجهها تحت ضغط نظام عالمى مهيعن وظالم وقاهر.. وأوضاع اجتماعية متردية ومتخلفة وقوى محلية مستفيدة من التخلف وتقاوم تغيير وتقدم المجتمع. وهذا ماسكت عنه إعلان اليونسكو.

ثالثاً - مازق التنمية الثقافية فى التسعينيات:

إن تحديد طبيعة وأبعاد التنمية الثقافية مسألة هامة وضرورية طالما بات واضحاً أن التنمية الثقافية هى المدخل الصحيح للتعامل مع محو الأمية. وأن الأمية هى إحدى عقبات التنمية الثقافية ولايمكن معالجتها إلا من خلال التنمية الثقافية نفسها.

(١) تخلف وتراجع الثقافة الوطنية:

إن المسألة الثقافية الآنهى بلدان العالم الثالث أصبحت مسالة لواقع وطبيعة النظام العالمى الحالى ونظام تقسيم العمل فيه على وجه الخصوص.. كما أصبحت مسالة أيضاً للواقع الاجتماعى المتخلف - واقع القهر وسوء توزيع



الثروة والامية وثقافة الصمت - داخل بلدان العالم الثالث. لابد من مساهمة العوامل المسببة لهذا التخلف والمسببة لتجهيل الناس وفرض واقع الصمت عليهم. ويدعى البعض أن الناس في بلادنا وفي بلاد العالم الثالث يرفضون التغيير ويقاومونه فهل هذا صحيح؟ هل الناس في بلادنا تقاوم التغيير؟

إن عدااء الناس للتغيير ليس بسبب التغيير في حد ذاته. إنه بالأحرى رد فعل لنوع وطبيعة ومسار هذا التغيير. إنه يعتمد على مقدار ملائمة التغيير للحالة العقلية الموجودة عليها الناس. أي قدراتهم على فهم التغيير ودمجه في حياتهم القيمية والأخلاقية^(١٨). وإذا فرض التغيير من عل سواء من خلال آليات القهر العالمية أو من خلال آليات وأجهزة القهر المحلية الوطنية فإن الناس ستقاومه.. وإذا لم يتلائم نمط التغيير مع نمط الإدراك الثقافي فإن الرفض أو المقاومة قد تكون عنيفة وقد يكون العنف مسلحاً.

لابد أن يكون التغيير مرغوب من الناس وموجه بجهودهم هم وثقافتهم الناس لابد أن تكون في القلب من جهود النهضة والتنمية.. لكن قد يكون في قلب ثقافة الناس نفسها إيديولوجيات (معتقدات) تزيف الوعي وتكرس التخلف كنتيجة لميراث ثقافي تاريخي طويل من القهر والاستعمار والتقاليد البالية والسلطة المستبدة.. إيديولوجيات تكرس التخلف والتبعية والتواكلية والماضوية والغيبية والشككية وهنا لابد من تنمية نماذج معرفية إدراكية جديدة.. وقيم وأخلاق ووعي جماهيري جديد.. وبنى ثقافة جديدة تدفع جهود التنمية وتتلاءم مع أهدافها.

إن الناس كما تفكر تعيش.. وكما تؤمن تسعى.. وكما تعتقد تتصرف. الثقافة هي حياة الناس. وحياة الناس هي واقعهم الثقافي. ولذلك نرى أن مدخل التنمية الثقافية مدخل أساسي وجوهري لمعالجة التخلف، وينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من أي مشروع نهضوي قومي نسعى إليه في بلادنا.





لقد كان من نتيجة التقسيم الدولي للعمل، أن أصبحت النشاطات الاقتصادية في دول المركز تتطلب العلم والتكنولوجيا أما في دول الأطراف فأصبحت النشاطات الاقتصادية التي تدور حول التملك والاستهلاك تتطلب معارف وعلوم غير العلوم الطبيعية والتكنولوجيا. وأصبحت دول المركز تحتكر العلوم الطبيعية والتكنولوجيا ولا تسمح بانتقالها إلى دول الأطراف إلا في حدود ضيقة وكيفية معينة.

ونتيجة لذلك لانجد العلم والتكنولوجيا عناصر فاعلة في مكونات الحياة الثقافية في بلاد العالم الثالث. بل أصبحت المكونات الغالبة الفاعلة هي الإنسانيات والقانون والعلوم الشرعية. ناهيك عن السحر والخرافة. ويدور العلم والتكنولوجيا لاسبيل لتحقيق التنمية الحقيقية المستدامة، التي تتيح الموارد ومتطلبات الحياة للأجيال المتوالية في المجتمع.

ونحن نتكلم عن العلم والتكنولوجيا كعناصر فاعلة في الثقافة، فإنما نعني بذلك العلم والتكنولوجيا كعناصر متوطنة في بنية النموذج المعرفي لأعضاء المجتمع، أو بعبارة أخرى كحكمة وسدى في نسيج الحياة الثقافية اليومية في المجتمع. لكن أن يكون العلم والتكنولوجيا مجرد قشرة زائدة على سطح الثقافة اليومية فإن ذلك لا يمكن أن يصنع التنمية. فثمة قاعدة تاريخية مستقرة بأن العلم والتكنولوجيا لا يصبحان قوة من أجل التغيير أى مجتمع إلا عند ارتباطهما عضوياً في مجمل الموارد الثقافية في هذا المجتمع.

وتعكس البيئة المعرفية للنظم التعليمية في بلدان العالم الثالث هذا الواقع الثقافي المريع أو بالأحرى غياب العلم والتكنولوجيا عن واقع بلدان العالم الثالث الثقافي. حيث نجد دائماً أن مايقرب من ٨٠٪ من طلاب العالم الثالث يدرسون العلوم الشرعية والإنسانية والإدارية. و٢٠٪ من هؤلاء الطلاب - فقط - هم الذين



يدرسون العلوم الطبيعية والتكنولوجية ولا يبتعد العالم العربي كثيراً عن هذه النسب رغم الجهود التنموية التي تبذل فيه. فيتوزع الطلاب في جامعات العالم العربي في مرحلة البكالوريوس / الليسانس بما يصل إلى ٦٤٪ منهم في العلوم الإنسانية (٤٧٪ في العلوم الاجتماعية و ١٧٪ في العلوم الاقتصادية) .. وإلى ٣٦٪ من هؤلاء الطلاب فقط في العلوم الأساسية والتطبيقية (٩٪ في العلوم الأساسية، و ٩٪ في الطب و ١٢٪ في الزراعة) ^(١٨). وإن نستطرد في سرد النسب التي تبين ضالة وجود العلم والتكنولوجيا وهامشيتها في الحياة الثقافية سواء من حيث ضالة نسب العلماء أو نسب المشتغلين بالبحث العلمي .. فحسبنا هنا أن ننبه - فقط - إلى غياب العلوم الطبيعية والتكنولوجيا عن مكونات الثقافة الوطنية في بلادنا العربية وغالبية بلدان العالم الثالث.

إن غياب العلوم والتكنولوجيا عن كونها عناصر فاعلة في مكونات الحياة الثقافية في العالم الثالث إنما ينتج عنه تحجيم النموذج المعرفي الإدراكي في هذه البلاد. ومن ثم تحجيم عملية التنمية الثقافية وترك الثقافة الوطنية فريسة حركات الردة والتخلف وفريسة لسلطة التراث والتقاليد. وعلى صخرة الثقافة المتخلفة تنهار كل جهود التنمية.

(٢) هيمنة ثقافة كونيّة :

لقد انتهت بنا التغيرات العالمية إلى مواجهة ثقافة غربية رأسمالية مهيمنة. وليس هناك شك في أن هذه الثقافة الغربية، هي النمط الذي تحول أويتحول بالفعل إلى نمط حضارى كوني ^(٢٠). ومن قدرنا أن يأتى تطلّعنا إلى تنمية ثقافية في زمن تتسع فيه دائرة هذه الحضارة الكونية. زمن تعم فيه كل أشكال هذه الحضارة مختلف بقاع الكرة الأرضية.





والسؤال: هل هناك تصور آخر للحياة اليوم يخالف التصور الذى لدينا عن الحياة الغربية بسعادتها ونعيمها؟

وإذا كان هذا هو السؤال القاهر لنا.. فإننا نجيب عن كره ومضض بالنفى.
لقد اجتاحت تصورات الحضارة الغربية العالم أجمع مع الشركات الاقتصادية العملاقة، ومع الأتمار الصناعية، ومع شبكات وأجهزة الإعلام الدولية، ومع دور النشر العالمية، مع المؤسسات الثقافية الكبرى، وهناك سيل جارف من الإنتاج الثقافى صادر عن هذه الآليات.. أخذ يهيمن ويوجه مسار حركة التطور فى مجتمعاتنا - ومجتمعات العالم الثالث بصفة عامة.

وقد تعاني الحضارة الغربية بعض الأزمات.. لكنها بالطبع ليست من طبيعة أزمات التخلف والقهر والصمت التى نعيشها فى واقعنا الثقافى.. وأزمات الحضارة الغربية على أى حال قضية أخرى نتكلم عنها فى عمل قادم.

إننا فى مأزق.. مأزق يعيشه العالم الثالث كله. ويصف «برهان غليون» هذا المأزق بقوله: إن الحضارة الغربية نفسها تعيش فى تغير شديد وتجتاز طفرات سريعة مستمرة. وما إن تصل إحدى دول العالم الثالث إلى المستويات الدنيا لهذه الحضارة حتى تكون الأجزاء القومية منها - أى من الحضارة الغربية - قد تجاوزت نفسها، وجعلت التغيرات التى تقوم بها دول العالم الثالث غير ذات معقول. وهذه الحالة تجعل دول العالم الثالث تعيد حساباتها فيما قد أنجزته وتلقى بنظرات الشك على ماقد حققته^(٢٩).

ما العمل إذن؟

هل إزاء الإحباط نتركفى على ذاتنا ونتمسك بهويتنا ونزداد عزلة وبعداً عن المقاييس العالمية للحضارة وندخل كهف الماضى ونحكم على أنفسنا بالانزواء والاندثار فنفقد الهوية والحياة معا؟



ألم ترانا نترك هويتنا وننغمس في سياق محموم ونلهث وراء حضارة تتباعد عنا كل يوم - وتهيمن علينا في نفس الوقت - فنخرج من السباق دون كسب.. نفقد انهوية ونخسر الحضارة ونصير فريسة لهيمنتها؟..إننا هنا نفقد الهوية والحياة معاً.

إنه حقيقة مازق شديد تعجز عن وصفه أو التعبير عنه مفردات الفكر القديم الذي صور أزمة تخلفنا على أنها صراع بين الأصالة والمعاصرة، أو بين الدينية والذنيوية، حقيقة المسألة أكبر من هذه المفردات.. ربما كانت هذه المفردات مفيدة في الستينات أي في عقود تنموية سابقة.. إلا أنها الآن غير مفيدة على الإطلاق أي التعبير عن أزممتنا المعاصرة هذه.. إنها أزمة تهددنا بفقد الهوية والحضارة معاً.. أزمة تهددنا بفقد وجودنا. الفاعل في هذه الحياة.

ويزداد فهمنا عمقاً للأزمة التي نعيشها حينما نتأمل فكرة «بوركايم» التي تقول إنه عندما يتقابل مجتمعان أحدهما أكثر تقدماً من الآخر فإنه من المتوقع أن تحدث حالة أنومية Anomy للمجتمع الأقل تقدماً. والأنومية التي يقول عنها بوركايم هي نوع من التفكك التنظيمي والثقافي للمجتمع.. أي حالة من الفوضى الأساسية في الحياة العامة واليومية في المجتمع.. حالة من التفكك الثقافي القيمي حيث تنفصل الغايات عن الوسائل وتتفصل القيم المشروعة عن الأهداف المشروعة. فيختلط المشروع بما هو غير مشروع حتى يصعب تحديد المعايير. الغايات، فيقبل الناس على سبيل المثال، أو على الأقل يتعايشون مع الغش (وهو وسيلة غير مشروعة أصلاً لكنها تقبل) لتحقيق هدف مشروع.. أو حينما تملأ مكائات أصحاب المهن الهامشية في المجتمع على أصحاب المهن المتخصصة بسبب العامل المادي.. أو حينما تسود وسائل «الهبش الاجتماعي» كأسلوب لتحقيق الأهداف.. إلخ. من الأمثلة التي تنفصل فيها الغايات عن الوسائل أو القيم عن الأهداف.



هذه هي على أى حال فكرة بوركايم عن التقابل بين المجتمعات.. فما بالنأ الآن أو بالأحرى ماحالنا.. الآن ونحن المجتمعات الضعيفة المتخلفة تواجه وتقابل حضارة كونية متكاملة.. اكتملت كل مقوماتها.. واتسعت أرجاؤها.. وتلاحقت تطوراتها.

رابعاً- التنوير هو الحل :

نعم، الشرط الأول للخروج من الأزمة أن نمتلك إرادة التغيير، وأن نستثير قوى التنوير فينا، التنوير الذى يمكننا أن ننظر إلى الأمور نظرة نقدية عقلانية، وأن نضع كل شىء موضع تساؤل ونقاش وحوار: فنظر إلى نوافعنا وبتناقشها دون خوف أو رهبة.. ننظر إلى ماضيها ونسائله دون رفض أو فخر.. ننظر إلى التراث وندرسه بعين فأحصية ناقدة واعية.. ننظر إلى الحضارة المعاصرة بنفس العين الفاحصة الناقدة. فهيمنة التراث وسيطرة الماضي علينا لانتقل خطراً من هيمنة النظام العالمى الراهن.. كلاهما قوى قاهرة محطمة لإبداعنا وأصالتنا.

إن حركة تنويرية جادة نطلقها ستكون قادرة بلا شك على إضاءة شعاب الماضي ودروب المستقبل معاً. فالتنوير هو وضع الواقد والمورث معاً تحت شروط التفكير العقلانى. التنوير هو دراسة عقلانية لأحلامنا المنطلقة نحو المستقبل وهو لكل ذلك تنمية لوعى الناس وأخلاقياتهم وإطلاق لطموحاتهم وقواهم نحو نهضة منشودة.

(١) ماالتنوير . . وماضرورته ؟

التنوير هو استلهم لروح التقدم دون نقل نماذج مسبقة. التنوير نقد.. وفكر بلا نماذج تقتديها. فالتنمية والخطط المحكمة أشياء ترتبط بالتقنين والمركزية والشمولية، وهى جميعها آفات ثقافية. وقد أثبتت عقود التنمية السابقة خطأ



أفكار النمذجة المقتنة والمركزية والشمولية فى التغيير والتنمية. إن ما يجب أن نسعى إليه هو التوصل إلى خطوط وموجهات عمل مستقبلية تكتمل دوائرها خلال التفاعل الراعى المستنير وبمشاركة فاعلة من الناس أنفسهم فى مواقف حياتهم. التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم. التنوير هو إطلاق طاقات الإبداع والعمل وتعبئة الجهود تجاه خطوط وموجهات العمل المستقبلية.. فى سبيل تحقيق العدل والحرية. التنوير هو وضع الإنسان فى بؤرة التغيير ويجعله مقياس كل عمل تنموى. الإنسان هو صانع التغيير.. ومن أجله يتم كل تغيير.

التنمية.. الثقافية والاجتماعية.. حركة وليست نموذجاً مغلوقاً معد مسبقاً. إنها مبادرات إبداعية تتحقق من خلال آليات ووسائل متعددة تنتظم جميعها فى مسعى التنوير.

وتعتبر أجهزة وزارة الإعلام (والثقافة) من أهم وسائل التنمية الثقافية. وذلك لإمتلاكها وإشرافها على وسائل الإتصال والتواصل الجماهيرى، وعلى وسائل الإبداع الثقافى وما يتصل به من وظائف الترويج والتعبير الفنى بمختلف صوره وأشكاله وهناك أيضا أجهزة ومؤسسات أخرى يقع على عاتقها عبء التنوير والتنمية الثقافية. فهناك الأسرة - جواً وعلاقات وسكناً - وهناك أجهزة البيئة المجتمعية والمحلية فى الحى والقرية والمدينة. وهناك النظام التعليمى وهناك منظومة التجمعات السياسية والأحزاب والروابط النقابية والدينية والعلمية، الأهلية منها والرسمية^(٣٣).

وفى معترك نضال كل هذه الأجهزة والمؤسسات من أجل التنوير.. وفى إطار تعبئة كل جهود.. ومشاركة الناس مشاركة فاعلة واعية.. يمكن أن تتغير وتنمو ثقافتنا الوطنية. ففى خضم التفاعل وجهود التنوير تأخذ الأشكال والقيم الثقافية



القديمة معانى حضارية جديدة، فالتفاعل والنضال اليومي فى مسعى البناء والتغير لا يمكن أن يترك الثقافة الوطنية بعيدة أو بمعزل عن تيار العمل والبناء.

ومن خلال حركة تنويرية يتقابل الجميع - أفراد أو مؤسسات - فى تفاعل ديمقراطى على خط التغيير.. وعلى خط التغيير تظهر نقاط تتوحد فيها الحضارة الكونية والهوية فى خصوصيه لا يخطئها أحد.

التنوير ديمقراطية .. وتسامح متبادل.. وحوار عقلانى.

التنوير عمل ومشاركة .. ودعوة إلى الحرية والعدل.

التنوير رفض للقهر وثقافة الصمت.

لا يتحقق التنوير إلا فى إطار من ديمقراطية حقيقية تتجسد فى :

ماراسات واتجاهات عقلانية متسامحة، وفى أنماط من المشاركة الحسية، وفى شعور الأفراد - كل الأفراد - بمسئولياتهم الجماعية والفردية تجاه المستقبل والنهضة المنشودة، وفى اختفاء الإنسان المقهور بيننا سواء اجتماعياً أو اقتصادياً أو سياسياً واختفاء كل آليات القهر ومناهضتنا لكل أشكاله وألوانه على مستوى الدولة والمجتمع والأفراد والجماعات.

التنوير تفاعل مستنير لا يتحقق إلا حينما يصبح التفكير العلمى العقلانى هو أداتنا فى البحث عن الحقيقة ووسيلتنا فى التحوّل للوصول إلى الفهم المشترك. والتنوير يهدف إلى تنمية هذا الفهم المشترك على أساس من التوعية والوعى والبحث العلمى. ومن شروط التنوير ألا يزعم أحد فينا أنه يمتلك الحقيقة سواء تحت دعوى المزايم المذهبية الدينية أو العلمانية.. لأحد يمتلك الحقيقة: دعونا بأخوة نتحاور، فالأزمة تتسع من حولنا.. وبالتسامح والتفكير العقلانى والعمل وإرادة التغيير يمكن أن نتجاوز أزمنا ونسهم فى بناء نهضتنا وحضارة العصر.



(٢) وما أهمية التنوير لمحو الأمية:

باعتبار التحليلات النقدية السابقة لمفاهيم التنمية والثقافة والتنوير ومحو الأمية تنتهى هنا إلى أن جهود محو الأمية يجب أن ترتبط بحركة التنوير. باعتبار أن التنوير ضرورة تاريخية للخروج من أزمة التنمية الثقافية/ الحضارية التى نعيشها والتنوير كما بينا حركة نقدية وتعبئة وكفاح فى مسعى التنمية والنهضة.

والسؤال الآن: على أى نحو إذن ينبغي أن تكون جهود محو الأمية المرتبطة بالتنوير؟

الجواب : إن محو الأمية فى إطار التنوير إنما ينبغي أن يكون حركة نقدية أيضاً تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت.. استنهاضاً لقواهم وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية وترقية ونهضة المجتمع.

ومحو الأمية بهذا المعنى إنما تقع فى القلب من التنوير. تماماً كما يقع التنوير فى القلب من التنمية الثقافية.. وكما تقع التنمية الثقافية فى القلب من عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان فى القلب من كل فكر وتصور.. الإنسان مقياس كل شىء.

خامساً - المفهوم النقدي لمحو الأمية:

المفهوم النقدي يتجاوز بالطبع مفهوم محو الأمية الأبجدية، لكنه يشمل فى نفس الوقت. فلا محو أمية، مهما كان نوعه - بدون تعليم القراءة والكتابة والحساب، والمفهوم النقدي أيضاً يتجاوز المفهوم الوظيفى لمحو الأمية - لكنه فى نفس الوقت لا يتجاهل ربط الفرد ببيئته لا باعتباره مجرد قوة عمل بل كإنسان له





حق إشباع حاجاته الأساسية أولاً، وله حق ديمقراطى ثانياً فى تنمية قواه الإبداعية الإنسانية وتحريرها ليكون عاملاً مؤثراً فى تغيير هذه البيئة.. وهذا هو فهم التحريريين أو المفهوم التحريرى لمحو الأمية، لكن المفهوم النقدى يتجاوز أيضاً هذا المعنى التحريرى ويشمله فى نفس الوقت.. كيف؟

إن المفهوم التحريرى لمحو الأمية ينطوى على معضلة ننتبه إليها حينما نقرأ مرة أخرى فكرة هامة عند «ليرنر» مفكر الحداثة فى الستينيات مؤداها: أن الفرد إذا تعلم وزالت أميته الأبجدية وارتفع مستوى وعيه ولا يجد فى بيئته الخارجية ما يعزز تعلمه ويتكيف معه.. وحينما يعجز عن التغيير ويصعب عليه أن يحقق ذاته الواعية.. فإنه يصاب بإحباط ويقترب من نفسه وعن مجتمعه بمجرد اصطدام وعيه بصخور المجتمع الجامد التى تفوق طاقته وقواه على التغيير^(٣٧).

وهنا ينبغى أن نؤكد على مقولة هامة من وجهة نظر نقدية: أن التغيير الاجتماعى لا ينشأ فقط عن تغيير فى نمط وعى الأفراد، صحيح أن تغيير الوعى شرط ضرورى لا بد منه فى إحداث التغيير الاجتماعى المطلوب لكنه ليس كاف. إذ لابد - إلى جانب تغيير الوعى - من تغيرات بنيوية أيضاً فى العلاقات والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية.. تهدف إلى تقوية الناس أفراداً وجماعات بدمجهم فى المجتمع وتوسيع فرص المشاركة أمامهم. ويخطئ التحريريون حينما يراهنون على أن تغيير الوعى يؤدى - وحده - إلى إحداث تغيير اجتماعى فى المجتمع. إننا بالطبع لا نرفض هدف التحرير.. لكننا نضيف إليه هدفاً آخر هو تقوية الناس.

إن وجهة النظر النقدية ترى أن جهود محو الأمية جزء من حركة تنوير وتنمية ثقافية تهدف إلى إحداث تغيير ديمقراطى فى الفرد والمجتمع معاً.. وصولاً إلى نهضة اجتماعية شاملة.



أبعاد . . ومرتكزات المفهوم النقدي:

ونستطيع أن نستخلص مما سبق أن هناك أبعاداً ثلاثة تحدد المفهوم النقدي لمحو الأمية.. أبعاد تقوم على مرتكزات محددة. نذكرها تلخيصاً ثم نفصلها فيما بعد. وهي كما يلي:

الأبجدية: تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب.

التحرير: تنمية الوعي والقدرة على الفهم والإبداع، ويرتكز هذا البعد على:

* الحوار.

* تمكّنات ومفردات لقوية جديدة.

* إعادة بناء مفاهيم الحياة اليومية.

التقوية: تقوية الناس سياسياً واجتماعياً، ويرتكز هذا البعد على:

* المشاركة.

* العمل.. توسيع فرص العمل والحصول على نصيب عادل من الثروة القومية.

(١) الأبجدية:

إن إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب هو شرط أولى لاستمرار أي عملية تعليم وتعلم في المستقبل: وخاصة في إطار الفكر التربوي التقليدي السائد الذي يختزل التربية إلى مجرد عملية «تمدرس» Schooling ويرى أن نقل المعلومات والمعارف بالطرق اللفظية التقليدية هو حجر الزاوية في عملية التعليم.

وإكتساب الفرد لمهارات القراءة والكتابة هي التي تمكنه من الحصول على «بطاقة» دخول إلى التعليم العام ومن ثم «الشهادة الرسمية» بعد انقضاء كل مرحلة تعليمية والشهادة الرسمية ذات قيمة مقننة في سوق الاقتصاد والثقافة،



بل وفي إطار العلاقات الاجتماعية الحياتية ضرورى جداً فى إطار فكر تربوى تقليدى ما زال يفرض شروطه وتأثيره وشهاداته الرسمية، وبالتالي لا يمكن تجاهله.

ويعصر النظر عن تلك الضرورة الرسمية التى تفرضها علينا أوضاع التربية التقليدية السائدة فى العالم العربى، فإن محو الأمية الأبجدية فى ذاته ضرورة حيوية لأنه شرط أساسى (ضرورى) للانتقال إلى مفهوم أوسع - المفهوم النقدي الذى نواصل الحوار حوله. ومن هذه الزاوية نقر أن محو الأمية الأبجدية - حيوى وهام وهو أكثر أهمية من كونه مجرد تعليم القراءة والكتابة والحساب.

إن اختلافنا مع المفاهيم التقليدية القديمة لمحو الأمية ليس لأنها تركز على عملية تعليم القراءة والكتابة والحساب لكن لأنها لا ترى من أهمية القراءة والكتابة سوى أنها تقيّد الفرد المتعلم فى سوق العمل. أى أن المفاهيم القديمة قد ربطت بين امتلاك مهارات الأبجدية والقدرة على أداء الأعمال الدونية والميكانيكية فى سوق الاقتصاد. وهذا هو محور الخلاف. فلقد تبين أن هذه النظرة خاطئة. بل إنه يمكن القول باطمئنان أنه لعللاقة بين محو الأمية بالمعنى الأبجدي وأداء مثل هذه المهارات الدنيا، بل حتى لعللاقة بين امتلاك مهارات الأبجدية وإدارة الآلات الحديثة المعقدة حيث أن أضرار هذه الآلات مضيئة وذات صور توضيحية تمكن الفرد من إدارتها بدون حاجة إلى قراءة وكتابة. فالغرب قد حرص على تقديم الآلات والمكينات إلى شعوب العالم الثالث مزودة برسوم وإشارات ضوئية توضح عملية التشغيل بسهولة ويسر بحيث لا تكون أمية العامل عائقاً فى عملية التشغيل. ولم تعد الأمية كذلك عائقاً أمام الأمى فى عملية الاستهلاك حيث يتم الإعلان عن السلع بالصوت والصورة. وهناك أيضاً سبب آخر لا يجعل من الأمية عائقاً فى سوق العمل.. أو حتى فى المصانع الحديثة. ذلك أن البنية الهرمية (الترج

الوظيفي) للعمل قد حصر العمالة الدنيا في قاعدة التنظيم.. والعمالة المتعلمة في قمة التنظيم أو بالأحرى في المستويات العليا من التنظيم حسب التعليم والخبرة، معنى ذلك أن العامل عند مستوى القاعدة يمكن حصر مهاراته فيما يمكن أن ينجزه فقط. ذلك أن التنظيم الهرمي للعمل الحديث يشكل نمطاً من الضبط بما يضعه من مواصفات للعمل عند كل مستوى تتلاءم مع مهارات العمالة المتاحة. ومن هنا لاتشكل الأمية أى عقبات جوهرية فى أداء العمل داخل المؤسسات الحديثة.

صحيح أن الأمية قد تكون مشكلة فى العمل لكن فى المستويات العليا من العمل فقط، عند التعامل مع مشكلات فنية تتطلب البحث فى «الكتالوجات» وقراءة المراجع والنشرات والتعليمات. إن أداء العمل مع هذه المشاكل الفنية هو عمل إبداعى.. يتطلب القراءة والكتابة ويتطلب الحوار ويتطلب مهارات الوصول إلى الفهم. وكل ذلك يتطلب بالطبع تمكّنات لغوية كمفتاح لبقية القدرات الأخرى مثل الحوار والإبداع لكن ذلك فى النهاية ليس مطلوباً وليس ضرورياً إلا فى المستويات العليا فقط فى بنية تنظيم المؤسسات الحديثة. أى ليس مطلوباً إلا للقلة القليلة التى تحتل المناصب العليا فى التنظيم الهرمى للعمل^(٢٤).

إن أهمية محو الأمية لاتكمن فى سوق العمل. ولا يمكن أن تتفتح أهميتها فى سوق الاقتصاد سواء التقليدى أو الحديث، مالم تتغير بنية التنظيم الاجتماعى للعمل، وهذا ماسنناقشه فيما بعد. إن أهمية محو الأمية إنما تكمن بالأحرى فى علاقته بالتنمية الثقافية وتحرير طاقات الناس المبدعة وتخليصهم من الأوهام وثقافة المشافهة.. ثقافة النقل والصمت.

فينبهنا علماء الحداثة، وكان لهم السبق فى ذلك، أن محو الأمية الأبجدية يحدث تغيرات فى الاتجاهات النفسية للمتعلم تصاحب امتلاكه القدرة على



القراءة والكتابة. تغيرات تتعلق بتنمية القدرة على التعاطف مع الآخرين والإحساس بهم والتسامح معهم، وقبول التغيير، والابتكار والإنجاز^(٢٥).

إن محو الأمية الأبجدية مهارة شخصية إنسانية تقوم عليها كل خطوات التحديث. فتعلم القراءة والكتابة هو الفعل المناسب الذي يحقق للفرد سيطرة على اللغة الرسمية التي تهيئ له فرص الدخول إلى عالم الخبرات المختلفة.

ويقول أحد النفسانيين الذي درس بعض القبائل الأفريقية في الستينيات إن الكلمة المنطوقة لها فعل السحر على أذان الفرد الأمي غير المتعلم. فالأذن هي حاسة الاستقبال الأساسية. فما يسمع وما يقال أهم من ذلك الذي يروونه. ومهمة محو الأمية الأبجدية هو خفض ما للكلمة المسموعة من قوة، حيث إن رؤية الكلمة في شكلها المكتوب يقلل من تأثيرها السحري ويفصل الرمز فيها عن موضوعه.. وبالتالي يمكن إثارة التساؤل حول الرمز المكتوب وتغييره من حيث الشكل وبالتالي من حيث المدلول، ولا يمكن أن يتم ذلك مع الكلمة المسموعة التي تستحضر مدلولها كوجود حقيقى تصعب مناقشته.

ويؤكد علماء الحداثة أيضاً أن التركيز على الاستماع فقط كمصدر وحيد للإحساس من شأنه أن يخدر كافة القوى الأخرى الكامنة في الإنسان. ولذلك فتقديم أى تكنولوجيا تغير من المدخلات إلى أى من أنوات الإحساس الأخرى للفرد إنما تنتج تغييراً بالضرورة فى معدلات الإحساس فى هذه الأنوات .. أدوات الإحساس الأخرى بالإنسان. ومحو الأمية الأبجدية هنا هو بمثابة تكنولوجيا جديدة بالنسبة للأمى تزيد من فعالية مدخلات الرؤية وتقلل نسبياً كمية المدخلات السمعية لديه ومن ثم تساعد على هدم عملية التأثير التخديرى لحالة الشفاهية السائدة^(٢٦).



وثمة إضافة أخرى نبين بها أهمية محو الأمية في علاقته بالتنمية الثقافية. فقد ذكرنا من قبل أن أفلاطون قد هاجم ثقافة المشافهة واعتبرها معوقة للتقدم. صحيح أن المشافهة قد تحفظ لنا المعرفة والقيم وتجعلها لا تغيب عن الذاكرة، حيث تصبح أكثر ذكراً وأكثر درامية وأكثر إيقاعاً، وكل ذلك بالطبع يساعد في عمليات التذكر الإنساني. ورغم ذلك ينتقد أفلاطون ثقافة المشافهة ويوضح أن التقاليد الشفوية - في أثينا قديماً - قد عوقت حركة التقدم، إذ شجعت الناس على النوم، وعلى التكاسل عن الفهم، وعلى أن يأخذوا ما ينقل إليهم مأخذ التسليم دون نقاش، أو فهم لمعناه. ويقول أفلاطون: تناقل أهل أثينا القدماء حكايات البطولات والأساطير والخرافات، من خلال الدراما والشعر والرواية، وسلموا بها وبأبطالها تسليمياً، والحكاية الشفوية المنقولة، من وجهة نظر أفلاطون خطيرة، إذ يتعذر سؤالها مامعنى هذا أو ذاك فيما حمله من قيم أو معتقدات، وبالتالي يتم نقل وتناقل ماتتطوى عليه من قيم ومعتقدات في صمت ودون أدنى تساؤل أو نقاش^(١٨).

الثقافة الشفهية تعنى تخدير قوى الإنسان القادر على الفهم والنقاش.. تعنى النقل دون العقل.. تعنى كسل الفهم والتسليم بما ينقل . إنها ثقافة صمت، يصبح فيها عقل الإنسان في أدنيه ويضحى فيها فريسة لكل ما ينقل إليه ويقال له أو يشاع من حوله.

إن امتلاك أساسيات القراءة والكتابة والحساب، إذن، هو الخطوة الأولى لفتح ثقافة المشافهة والصمت.

(٢) التحوير:

اتفقنا في التحليلات السابقة للتطور التاريخي على أن ثقافة الصمت هي الواقع الذي تعيشه معظم بلدان العالم الثالث. وثقافة الصمت ثقافة مغتربة



Alienated culture يتأرجح فيها الناس بين التفاؤل والتشاؤم غير قادرين على الشروع المستقل فى حياتهم الحاضرة والمستقبل.. تغمرهم ماضوية متخلفة فى كثير من جوانبها جامئة عليهم بحكم السلطة والتقاليد.. وتغمرهم أيضا عالمية وافدة تهيمن عليهم بحكم التبعية الجهنمية (وتقسيم العمل الدولى) المفروضة عليهم.

إن ثقافة الصمت هى نتاج تفاعل بين أوضاع اجتماعية واقتصادية محلية ظالمة ومتردية وأوضاع عالمية أكثر ظلماً واستغلالاً.

وقد صك «بالولو فريرى» مصطلح إثارة الوعى وتنميته - أو التوعوية Conscientization - ليعبر عن استراتيجية فى تحرير الإنسان من ثقافة الصمت فى العالم الثالث وتنمية طاقاته الإنسانية. المصطلح فى جوهره يعنى إيقاظ وعى الناس وتغيير نمط العقلية. ويتضمن تنمية قدرات الفرد وإبراكاته لعلاقته بالطبيعة والمجتمع، كما يعنى أيضا تنمية قدرته على التحليل النقدي لمجتمعه وتحقيقه لنفسه من حيث هو ذات حرة. والوعى هنا ليس وعياً بما هو واقع فقط وإنما هو أيضا وعى بكيفية هذا الواقع وتغييره نحو الأفضل على أساس من الحرية والعدل^(٢٨).

إثارة الوعى، أو التوعوية، هى العملية التى من خلالها يستطيع الناس أن ينفذوا عنهم ثقافة الصمت ويعوا واقعهم وذواتهم ويواجهوا مصيرهم فيكتسبوا القدرة على تخليص أنفسهم من الجهل والاغتراب وكافة أشكال القهر المختلفة^(٢٩).

وإثارة الوعى وتنميته، وتنمية قدرات الإنسان وطاقاته مسألة تقوم على ركائز ثلاث، نناقشها تفصيلاً فيما يلى:



(١) الحوار:

نذكرنا من قبل أن التنوير حوار. ونسأل: ما الحوار؟

يفرق «جالتونج» بين الحوار Dialogue والمناقشة Discussion الحوار طريقة فى الجدل والنمو المتبادل. أما المناقشة فهى طريقة أشبه بالمرعة الكلامية حيث الأساس فيها هو تحديد المواقف بين طرفين أو أطراف متعددة. وهى فى أحسن أحوالها تحديد لنقاط الاتفاق، أو الاختلاف بين هذه الأطراف. لكن الدخول فى حوار معناه أن تصل إلى فهم مشترك مع الطرف أو الأطراف الأخرى.

والشكل العام للحوار هو المحادثة conversation فالحوار هو القدرة على استخدام الكلمات للوصول إلى فهم مشترك وتواصل مع الآخرين. وقد يتخلله ديناميات التناقض، إلا أن المسألة مسألة وقت حتى تلتئم وجهات النظر وتتآلف فى إطار الفهم المشترك. فالحوار عمل جماعى تعاونى يقوم على احترام الآخر. وهو وسيلة الجماعة لنمو المعرفة وتخديد مواقف الحياة بينهم^(٢٠).

والمناظرة Debate تختلف بالطبع عن كل من المناقشة والحوار. فالمناظرة تقوم بين وجهات نظر متناقضة كل منهما يطرح نفسه بديلاً للآخر. والهدف منها هو كسب معركة كلامية وتأكيد أحد الأطراف صحة وجهة نظره.

وما نحتاج إليه فى مجتمعنا هو الحوار لتنمية الفهم أو الوعي المشترك بيننا وتوسيع مساحته. والفهم المشترك هو الذى يجعل المجتمع مجتمعاً. فهو الذى يحقق التماسك بين أفرادهِ ويجعل للكلمات نفس المعنى فى أذهان الناس. فالكلمة تشير إلى مدلولها فى الفهم المشترك، وغياب الفهم المشترك يجعل من الصعب أن يكون لكلمة واحدة مدلول واحد فى عقل المتحدثين. وكلما زادت مساحة الفهم المشترك بين الناس ونمت زادت معانى الكلمات عمقاً وثراءً بين الناس.. وزادت



درجة التماسك بينهم. والتماسك القائم على الفهم المشترك هو تماسك عضوي.. وهو التماسك الصحي الذي يضمن تقدم المجتمع. وذلك في مقابل التماسك الآلي الذي لا يستند على الفهم الذي يضمن تقدم المجتمع. وذلك في مقابل التماسك الآلي الذي لا يستند على الفهم المشترك والمصلحة المتبادلة ولكن يستند على قوة وقهر السلطة الخارجية.. ومجتمعات التماسك الآلي هي المجتمعات التي تظهر فيها آليات الضبط من السلطة الخارجية وأهمها كثرة القوانين وكثرة التلويح بالعقوبات. وهي مجتمعات مريضة اجتماعياً.. مفككة تنظيمياً وثقافياً.

الحوار إذن عامل هام في تحقيق المجتمع العضوي.. كما هو عامل هام لتحرير الناس من ثقافة الصمت. الحوار بهذا المعنى هو أحد ركائز التنوير والتنمية الثقافية والنهضة الاجتماعية. الحوار تنوير، ولتنوير إلا بالحوار.

* ما علاقة الحوار بمحو الأمية إذن؟

لقد اعتقد علماء الحداثة من قبل - كما بينا - أن تعليم القراءة والكتابة يحدث تغيراً إيجابياً في شخصية الفرد المتعلم وتجعله قادراً على الإتصال، لكن هذه الفكرة تغفل شرط الحوار الذي بدونها لا تحقق القراءة والكتابة أى شئ بعدها. لذلك فشلت هذه الفكرة في العقد الثاني من التنمية.

إن محو الأمية الأبجدية لن يكون أداة تحديث للفرد أو المجتمع ما لم يرق على الحوار. وإن يصبح وسيلة لتحقيق التماسك العضوي بين الناس إلا بحوار ينمي ما بينهم من فهم مشترك، وإن يتحول - محو الأمية - إلى قوة دافعة لتحرير الناس من ثقافة الصمت إلا بالحوار. وإن تكون جهود محو الأمية قوة فاعلة في قلب التنوير والتنمية الثقافية إلا بالحوار.

وقد هاجم أفلاطون قديماً ثقافة المشافهة التي تركز النقل وكسل العقل إلا أنه فطن وأكد على أن التعامل مع الكلمات المكتوبة أو النص (في الثقافة المقررة



المكتوبة) قد يؤدي إلى نفس النتيجة أيضاً. وأقر الأمر «باولو فريري» المفكر التربوي المعاصر، وأوضح أن النص الجامد يكرس ثقافة الصمت ويدعمها. واتفق المفكران الكبيران أفلاطون قديماً وفريري حديثاً على أن النص بلا حوار لا ينمي وعياً ولا يصنع نقطة فقد رأى أفلاطون أن المعرفة الحقيقية لا تنشأ إلا في إطار محادثة (حوار): سؤال وإجابة، أى متحدث يثير قضية وآخر يسأل مامعنى هذا؟ وماذا يعنى بذلك؟ السؤال هنا قوة دافعة تتحدى المحدث، فيحاول ثانية أن يحدد إجابته ويستعمل كلمات جديدة لتكون أكثر دقة ووضوحاً وقد يثار تساؤل مرة أخرى يبحث عن إجابة جديدة أكثر دقة ووضوحاً وقد يثار تساؤل مرة أخرى يبحث عن إجابة جديدة وهكذا مع استمرار طرح الإجابة وإثارة السؤال تزداد المعانى عمقاً ويزداد الحوار ثراء وتزداد الكلمات واللفظ وضوحاً... وتصبح وجهة النظر أكثر تحديداً.

هل يمكن للنص - أى الكلمات المكتوبة - أن تجيب إذا سألناها؟

الجواب بالنفى.

فإذا سألنا الكلمات المكتوبة ما المقصود بذلك؟ أو مامعنى هذا؟ فإن المكتوب سوف يظل يعيد نفسه فى تكرار لا يصنع جديداً... ولا يضيف وضوحاً أو معنى.

إن النص المكتوب - بدون حوار - يجعل الفرد يأخذ الكلمات وكأنها ذات سلطة Authoritative وكأنها نهائية ومطلقة، وذلك بسبب طبيعة الرؤية الخادعة حيث تبدو صريحة وتامة ومغلقة ومكتفية بذاتها وغير قادرة على الإجابة.

وقد اعتقد سقراط أن الكتابة لها تلك الهيئة القوية التى تجعلها شبيهة بالرسم. فهذه الرسم تقف وكأنها حية. لكن إذا سألناها شيئاً فسوف تلوذ بالصمت. ونفس الشيء يحدث بالنسبة للكلمات المكتوبة، فأنت قد تعتقد أنها



تقول شيئاً كما لو كانت تحمل فى طياتها فكرة، لكن لو أنك سألتها عن أى شىء تعتقد أنها تقوله وتريد أن تعلم عنه المزيد فإنها تشير إلى شىء واحد... نفس الشىء الذى تشير إليه كل مرة والكلمات بمجرد أن تكتب - وتصير نصاً مكتوباً - فإنها يمكن أن تستعمل هنا أو هناك... يمكن أن تستعمل على نحو آخر.. وقد يساء أو يحسن استعمالها.. فلا ترى الكتابة - النصوص المكتوبة - إلى أى أرض تذهب ولا على أى نحو تستعمل . قد تذهب الكتابة إلى الذين لا يفهمونها ويسينون إستعمالها ^(٣١).

لذلك نقول إن الاعتماد على ما هو مكتوب - دون حوار - يقيم سلطة باطنة للنص المكتوب وزعماً بأنه مطلق وثو وضوح وصدق ذاتي. وهذا ما يتبع الفرص للسياسيين والمراجعين والدعاة أن يتخفوا وراء ما هو مكتوب. كذلك فإن النظم التعليمية التى لاتقوم على الحوار تخلق ما يسمى بعبارة النص (الكلمات المكتوبة) .. ولا ينتج عنها إلا عقول سطحية قاصرة عن سبر غور المعانى وراء النص.. إذ تقف الكتابة دائماً حائلاً دون الوصول إلى الفهم ^(٣٢).

إن الكلمات المكتوبة يمكن أن تجيب عن السؤال، فقط، حينما يحاول القارئ أن يعيد ترتيبها أو يؤول نصها. لكن التأويل مشكلة حينما يحاول القيام به شخص غير مؤهل أو غير مدرب عليه أو غير فاهم لموضوع النص.. وهذا ما حدث حينما قرأ النازيون كتاب «فيتش» حينما قرأ غير المؤهلين والمتعصبين النصوص الدينية.. إنهم يقيمون النص فهما خاصاً بهم يعزز تعصبهم ويدفعهم إلى مزيد من التطرف الاعتقادي - الدوجماتيقي - الذى بدوره قد يدفعهم إلى القتال وممارسة الإرهاب.

إن الكلمات أياً كانت لاتستطيع الدفاع عن نفسها .. ولا يمكن أن تنارق رسمها وشكلها وتكلم بنفسها .. أو تتحدث بطريقة تتكلم مع كل قارئ لتعبر عن مكوناتها.



لا بد إذن من المحادثة والحوار: السؤال والإجابة. لكننا في نفس الوقت إذا شرعنا في ممارسة الحوار لا بد لنا من قراءة وكتابة.. إننا في الثقافة المكتوبة نتحاور مع الكتب. الكتابة هنا ضرورية، وضرورتها ليس في ذاتها بل فيما تهيئه لنا بعد ذلك من مواصلة النقد والحوار^(٣٣).

* وكيف تكون الكتابة أداة نقد ووسيلة حوار؟

ويجب أفلاطون أن الكتابة تمكنا أن نضع نصاً بجوار نص آخر لمقارنته وكشف ما به من تناقضات أو عدم اتساق.. وبالتالي لا يمكن إخفاء شيء من المعاني أو تحريفها - في خضم الحماس أو صخب الإيقاع - كما يحدث عند المشافهة. إن ما يؤكد عليه سقراط وتلميذه أفلاطون دائماً هو ضرورة رفض أي فكر أولغة لاتقف أمام التساؤل وممارسة الحوار.. أو ترغب في الإجابة عن السؤال حول معنى ومقصد ما يقال. فالسؤال من وجهة نظرهما هو المقدرة على كشف الغطاء عن أي محاولة تهدف إلى إقناع الطرف الآخر بطريقة تعسفية غير نقدية سواء من خلال غزوة الأشعار أو الكلمات، أو صخب الدراما وممارسة الحماس، أو «دغدغة» العواطف أو الاستناد إلى السلطة أو الدين أو السياسة أو المصالح الشخصية^(٣٤).

إن الوصول إلى المعاني ينبغي أن يكون من خلال البحث النقدي عن الحقيقة، ورغبة أفلاطون في تأكيد الفكر الحوارى والبحث عن الحقيقة ورغبته في نفس الوقت في التغلب على ما ينطوى عليه النص المكتوب من مشكلة جعلته يكتب أفكاره في صورة محاورات. ومع ذلك فهو يؤكد دائماً أن الكتابة بأى نمط تنطوى في ذاتها على اتجاه لخصائص الحوار. كما جعلته هذه الرغبة أيضاً أن يؤكد دائماً على استعمال لغة رصينة فاللغة السليمة هي التي تمكن المتحدث والمتحدث إليه من مواصلة حوار ثرى ناقد قادر على الوصول إلى الحقيقة.



على أى الأحوال، فإن فكرة سقراط وأفلاطون عن الحوار فكرة قريبة الشبه فى كثير من جوانبها بفكرة الحوار عند أصحاب الاتجاهات النقدية المعاصرين.. المدافعين عن الحوار والنقد فى التربية.. وحجرة الدراسة المفتوحة. ومصدر هذا الشبه أن سقراط وتلميذه أفلاطون كانا من المعارضين الناقدين للنظام الاجتماعى فى أثينا القديمة.

وبالو فريرى المفكر البرازيلى هو فارس فكرة الحوار فى وقتنا المعاصر إنه يؤكد دائماً أن التعليم يقوى الناس فقط. حينما يدفعهم إلى إثارة التساؤلات النشطة الذكية عن واقع الحياة الاجتماعية المحيطة بهم. ويدعو فريرى إلى قراءة العالم.. لا قراءة الكلمات. وإذا كان لابد من قراءة الكلمات عن العالم.. كلمات مشبعة بالفكر وتعتمد على صياغة لغوية أصيلة.. لأن قراءة العالم تتطلب قراءة الكلمات بالضرورة^(٣٥).

نلاحظ هنا إتفاقاً بين أفلاطون وفريرى. كلاهما يقران الحوار وكلاهما يؤكدان أن الكلمات التى تؤدى إلى الحوار إنما تتطلب بالضرورة نمطاً معيناً من الكتابة تستخدم لغة أصيلة مشبعة بالفكر متسعة تثير التساؤل وتدفع العقل إلى التفكير.

إلا أن بالو فريرى يختلف عن أفلاطون. فالحوار عنده يأخذ بعداً مختلفاً، الحوار عند فريرى حوار مع الآخرين حول مشكلات اجتماعية. إنه حوار الفرد المشترك مع الجماعة.. حوار يهدف إلى فهم العالم المحيط.. حوار جماعى ينشأ عن وعى جماعى بمشكلات تعيشها الجماعة. بينما الحوار عند سقراط وأستاذه أفلاطون هو حوار من أجل فهم النفس «أعرف نفسك» على اعتبار أن المعارف كامنة فى نفس الإنسان ومطبوعة فيها «فالخير دفين فينا» على حد قول سقراط.

ويرى فريرى أيضاً أنه من الضرورى أن نعرف الدارس أولاً أن الدراسة ليست عملية سهلة. لابد أن يعى المتعلم الهدف الحقيقى من الدراسة «لابد أن



نوضح له أن الدراسة الحقيقية معناها القيام بعملية خلق وإبداع متواصل. الدراسة ليست مجرد تكرار أو إعادة قول ينقل إلى الدارس أو يقال عنه. إنها ليست تلقى أجوبة.. أو حفظ الدرس.

التربية في جوهرها روح نقدية مبدعة إيجابية.. والحوار هو تعليم كيف نفكر.. والقراءة والكتابة كذلك أيضاً تعليم كيف نفكر والتفكير هو حقيقة الإنسان وجوهرة. وموضوع التفكير النقدي - العواري - هو الإنسان في عالمه الاجتماعي - هو الحياة الاجتماعية المحيطة بنا.

يطلب فريري من المتعلم في الخطوة الثانية أن يكتب رأيه الذاتي.. أو يناقش رأيه الذاتي حول أول مشكلة تواجهه ويحس بها. فريري يعرض على المتعلم صوراً فوتوغرافية وكراتورية وتوضيحية لبعض الوقائع الحية في عالم الحياة اليومية للمتعلم.. ويطلب رأيه.. ويدفعه إلى التعبير عنه.. حديثاً وكتابة.

يطلب فريري أيضاً من المتعلم ألا يكرر ما ينقل إليه أو ما يقوله الآخرين.. يطلب منه مافهمه هو وما أحس به تجاه ما يعرض عليه أو ينقل إليه. يطلب من المتعلم أن يعلن وجهة نظره ومدى إتفاقه أو اختلافه.. يطلب منه أن يقدم تفسيراً لما يقرأ وأن يدعم ذلك بحجج وشروح سهلة وواضحة.

وهنا يكون التعليم والتطوير مترادفان.. لهما رسالة واحدة ووسيلتهما الحوار وكشف الواقع.. مشكلاته وإمكاناته وتنمية الذات الإنسانية وتحريرها من ثقافة الصمت.. والقهر.

محو الأمية هنا تعليم لاتجاهات إيجابية جادة.. وقيم إنسانية.. وإبداع. وممارسات نقدية من أجل تنمية القدرة على تعميق الفهم المشترك ومن ثم الاندماج العضوي بين الناس.. محو الأمية بهذا المعنى حوار ديمقراطي قائم على التسامح وإقرار حق الآخرين في أن يكون لكل فرد وجهة نظره وحقه في

التعبير عنها. وإذا نجحنا في ذلك سوف يصبح الحوار حقيقة واقعية. وسوف يصبح التنوير مسلماً يومياً. ونحقق هدفاً في التنمية الثقافية والنهضة.

(ب) اللغة:

التمكن اللغوي مسألة هامة ولا ينبغي تجاهلها. كما أشرنا إلى ذلك من قبل. إذا أردنا أن يكون عملنا التربوي، سواء في محو الأمية أو غيره، هادفاً إلى التحرير، فاللغة هي التي تمكن الناس من الحصول على المعرفة ومن التعرف على واقعهم الاجتماعي بوعي، وهي التي يمكن أن تثير وعي الفرد وتفجر كوامن طاقاته الإنسانية نحو المشاركة والحوار.. وفي نفس الوقت فإن اللغة هي التي يمكن أن تكرس ثقافة الصمت وكسل الناس وعزوفهم عن الفهم والتفكير، وتقضي على مبادراتهم وتولد فيهم التكيف وسلوكيات التبعية.

وبناء على ذلك فإن جهود محو الأمية ينبغي أن تركز على أنماط ومفردات لغوية تساعد على التنوير والتنمية.

فعلى سبيل المثال فإننا في برامج محو الأمية قد نأى بأئمة القراءة مشتقة من مفردات الإعلانات التجارية.. وبالتالي فإن ماتميه هذه المفردات هو العقلية الاستهلاكية ويختلف الأمر هنا تماماً إذا كانت مفردات مشتقة من تقرير لباحث اجتماعي أو أخصائي أو مصلح وطني. عن مشكلات اجتماعية أو ثقافية نعيشها في مجتمعنا مثل: الإسكان والعشوائية والتطرف، والحب، والجمال، والعدالة... إلخ. هنا سترتبط اللغة بخطاب الحياة. أي ترتبط اللغة بالمعارف الإيجابية التي تمكن من المشاركة ويتمى العقلية الناقدة.. وتثير الوعي^(٣٧).

فإذا اتفقت على أن الكلمات التي يستخدمها الناس كمفردات لغوية هي عوامل مؤثرة في مشاركتهم من أجل بناء عالمهم الثقافي الاجتماعي الجديد، وهي



مؤثرات تلعب دوراً كبيراً فى تحديد مفاهيمهم وتصوراتهم لمواقف حياتهم اليومية، إذن فلا بد - إن أردنا أن نرتقى بوعيمهم - أن ندقق فى اختيار مفردات اللغة المستعملة فى عملية التعليم.. فنحاول أن ننحى بعيداً الكلمات التى تؤدى إلى وعى زائف فى مخيلات الناس وعقولهم، ونؤكد على الكلمات التى تخدم حركة التنوير وتستثير التفكير.

(ج) إعادة بناء مفاهيم الحياة:

إن التوعية والتحرير وفهم الواقع والتعامل معه عملية شاملة تتجاوز مفهوم «التحرير» بمعناه السياسى عند ياولو فريرى.. حيث أن مفهوم التحرير عنده قد ركز على مشكلات الواقع الاجتماعى السياسى، كمشكلات السكان.. والعدالة.. والظلم.. إلخ. إلا أن التحرير له معنى واسع. إنه عملية شاملة.. عملية حياتية أيضاً.. وليست اجتماعية فقط.. أو سياسية فقط. إنها عملية شاملة لعلاقة الفرد بكل جوانب الحياة اليومية الأخرى مثل: ممارسات الطعام، والصحة، والعمل، وممارسة الحرية والديمقراطية، والحب والزواج والترفيه.. وتربية الصغار.. إلخ. وهذه كلها جوانب أو ممارسات حياتية يومية لا يمكن تجاهلها.. فهى تشكل محاور قوية يومية تربط الإنسان بالحياة. ويتغير معنى هذه المحاور، أو بالأحرى معنى هذه الممارسات، يتغير بالضرورة معنى الحياة فى ذهن الناس وتتغير علاقاتهم الإنسانية بها. وتغير معنى الممارسات اليومية وإعادة بناء مفاهيمها وبالتالي إعادة بناء معنى ومفاهيم الحياة يعتبر - من هذا المنطلق - ركيزة أساسية فى أى عمل لمحو الأمية يرتبط بالتحرير والتنمية الثقافية والتنوير، وذلك يتطلب بالضرورة أن تركز عملية تعليم القراءة والكتابة من خلال الحوار على إستعمالات لغوية جديدة تربط محتوى التعليم ورسائله بجوانب أو ممارسات الحياة اليومية هذا لخلق معاني ومفاهيم جديدة لها تسمى القدرة على التعامل مع الحياة من جديد وإعادة بنائها.



فإذا أخذنا الطعام مثلاً لا يجب أن يتعامل معه على أنه مجرد أملاح وبروتينات ولا يجب أن نكتب عنه فى مناهج أو كتب محو الأمية كما نكتب عنه للدارس المتخصص بحسبة موضوع علمية. إن الطعام بالنسبة للناس أكبر من كونه مادة علمية أو موضوع للدراسة. إن الطعام حياة. إنه فعل جماعى متواصل وعمل اجتماعى مع الآخرين. وكذلك الصحة والملبس. فكل هذه الأشياء تتم فى لحظات تواصل الفرد مع الآخرين: الأسرة، والأصدقاء، والجيران، والمعانى الكلية لهذه الأشياء تتغير عبر الزمن ومن خلال التواصل، والجهود التربوية النقدية فى محو الأمية قادرة من خلال الحوار واستعمال مفردات لغوية جديدة على توجيه الفرد إلى معانى متطورة لهذه الأشياء ولكيفية ممارستها فى حياته اليومية العامة بطريقة علمية مستنيرة، فالشخص المستنير أقدر على استعمال وممارسة الطعام وإطعام نفسه وغيره بطريقة مناسبة فى إطار ظروفه البيئية والصحية. وهو أيضاً الأكثر قدرة على ممارسة الرعاية الصحية لنفسه وذويه.

المسألة هنا ليست مجرد محتوى قراءة وكتابة.. إنها بالأحرى بنية عملية التعليم والتعلم.. فهنا تكمن الرسالة الحقيقية لعملية محو الأمية. وهى أيضاً مسألة بنية المجتمع المحيط نفسه. فالشخص الذى حصل على محو الأمية من خلال حوار وأساليب لغوية حية - يجعله قادراً على الحوار والإبداع لاكتيفيه أن يتعلم عوامل الصحة وأسباب المرض.. إذ لابد أن يمارس الذهاب إلى طبيب مختص حتى يرفض باقتناع وقوة بعض الطرق الأخرى غير العلمية للرعاية الصحية. إن هذا الشخص الذى يتوفر له سياق تربوى تحريرى نقدى وسياق اجتماعى عادل سوف يصبح بالقطع قادراً على رعاية نفسه والآخرين.. قادراً على إبداع معنى جديد لحياته وممارسته اليومية.



وتوفر السياقات، السياق التربوي النقدي والسياق الاجتماعي العادل، هو الذى يضمن نجاح مشروع التنوير. حرية التعبير مثلاً مهما توفرت فهي بلا معنى مالم تكن الوسيلة فى تناول الشخص. فالناس فى المجتمعات الحديثة متاح لها أدوات التواصل والحوار بطرق متجددة ابتداء من الخطابات واستعمال التليفون بطريقة ميسرة إلى التجمعات وصحف الحائط والجرائد اليومية وأجهزة الاتصال الجماهيرية.

وهنا أيضاً مفهوم الحرية. هذه الكلمة المقدسة، مامعناها؟ هل تعنى مجرد الاختيار من متعدد.. اختيار قناة تليفزيونية مثلاً - من بين عدة قنوات - لمشاهداتها.. أو لاختيار جريدة يومية.. أو كمجرد اختيار رداء أو شيء ما من بين عدة أشياء متاحة؟ إذا انحصرت ممارسة الإنسان للحرية فى اختيار الأشياء، اختيار من متعدد - فالشخص هنا مستهلك، وما يمارسه ليس حرية إنما يمارس الاستهلاك، ونحن بذلك ننمى الاستهلاكية فيه.. إنها حرية سلبية فى أحسن أحوالها. إن الحرية الحقيقية ينبغى أن تتضمن ممارسة الخلق.. وحرية الإبداع.. الإبداع فى مقابل الاستقبال هو الذى نركز عليه.. وهذا هو المفهوم النقدي الواسع لمحو الأمية.

وكذلك الحال فى الديمقراطية، يجب أن يتعلم البسطاء، أن الديمقراطية ليست حكومة وبرلماناً، الديمقراطية أكبر من ذلك. الديمقراطية مشاركة، إنها سلوك فردى إيجابى وطريقة حياة واعية، وشعور بالمسؤولية الفردية لكل عضو. الديمقراطية مشاركة وتربية تمكن الناس من قراءة البرامج وكتابتها والسلوك بطريقة ملائمة فى يوم الانتخاب.. الديمقراطية سلوكيات تصنع الحب والتسامح بدلاً عن الكره ونفى الآخر.. تصنع الحوار بدلاً عن العنف والإرهاب.. تضع السعى إلى المعرفة بدلاً عن زعم امتلاك الحقيقة واليقين «والبرلمان مفهوم ضيق



للييمقراطية.. لكننا لابد أن نعلم الناس أيضاً أنه عصب فى العملية الديمقراطية بالمعنى الواسع، وبدونه يصعب إقامة أى ييمقراطية بأى مفهوم كان».

«كما أن المدرسة أو التمدرس، أيضاً مفهوم ضيق للتربية.. لكننا لابد أن نعلم الناس كذلك أنها ركيزة أساسية فى أى عملية تربية، وبدونها لاتقوم العملية التربوية بالمفهوم الأوسع».

«نفس الحال كذلك بالنسبة للقراءة والكتابة. فالقراءة والكتابة أى محو الأمية الأبجدية مفهوم ضيق لمحو الأمية لكنها أساسية لقيام المفهوم النقدى التحريرى.. ييدونها لايحقق هذا المفهوم».

هناك مفاهيم كثيرة.. تربطنا بممارسات يومية فى وقائع الحياة اليومية ينبغى أن نواجهها لتغيير معانيها ومفاهيمها.. حتى يصبح لحياة الناس معنى جديد.. هناك حاجات الناس إلى التجمع والتعايش معاً. وإلى الصداقة.. والحب والزواج.. حاجات كثيرة ترتبط بمعانى قديمة تحكم ممارستنا.. وتغيير معانيها هو المدخل إلى تغيير سياق الحياة من حولنا وعلاقتنا بها. وليس هنا من وسيلة إلى ذلك إلا التنوير «التخاطب والتواصل» التنوير وسيلة وغاية.. وهذا كله لايمكن أن يتحقق فى بنية القراءة والكتابة التقليدية، إنما يتحقق فى بنية تربية نقدية.

(٣) التقوية:

إن تقوية الناس هى الخطوة التالية للتحرير. وإذا كان التحرير يعنى تلك العمليات التى تساعد المتعلم على اكتساب قدرات التحليل النقدى الذى نمدهم بالقدرات النظرية والحافز الخلقى للتغيير والإصلاح بدلاً من الحفاظ على ما هو قائم من علاقات ونظم، فإن التقوية تشير إلى تلك العمليات المصاحبة للتحرير والتى تسعى إلى خلق بنى اجتماعية واقتصادية تستوعب عمليات التوعية، وتعزز



ماينتج عنها من أنسقة معرفية وأنماط سلوكية جديدة، وتتيح فرص الممارسة العملية المرتبطة بالفكرة Praxis في سياق حياتي جديد^(٢٨).

ويبنون التقوية، أى بدون هذا السياق أو البنى الاجتماعية الجديدة، تظل عمليات محو الأمية هامشية عاجزة عن تخريج أناس متعلمين فاهمين لمعنى الكلمات فى سياقاتها الحياتية، إن السياق يولد معنى. وفهم المعنى يساعد الفرد على أن يبدع هو الآخر كلماته وأفكاره فى نفس النسق. وغياب النسق يربك المعنى ويعيق الاتصال ويمنع التواصل. إن خلق سياق اجتماعى جديد يجعل قراءة الكلمات فى كتب القراءة فى برامج محو الأمية له معنى يتجاوز النص نفسه ويتجاوز الزمن المعاش ويتجاوز حجرة الدراسة المحددة إلى خبرة الحياة الإنسانية الواسعة.

إن ممارسة الحوار والنقد بدون سياق اجتماعى وبنى اجتماعية واقتصادية معرزة - حتى وإن كان ذلك ليس مستحيلاً - قد يزيد الناس إحباطاً وشعوراً بالعجز وقد نكرنا من قبل أنه حينما يعجز الناس عن المشاركة وتحبط أحلامهم فإنهم قد ينقلبون على مجتمعهم ويرفضونه فى صور سلبية قد تصل إلى ممارسة العنف والإرهاب.. ولايؤدى ذلك إلى مزيد من تكريس العلاقات القائمة والواقع اليائس.

إن محو الأمية - النقدى - ليس مجرد توعية ونقد. إنه تجاوز لكل عمليات الرفض السلبية. إنه ممارسات فاعلة لإعادة بناء الواقع. إن محو الأمية النقدى يهتم بتقديم النقد فى صريح رسالته ليعطى للناس أملاً وفعلاً للبناء. ومن هنا التأكيد على التقوية كبعد وهدف من أهداف جهود محو الأمية.

إن سياق التقوية هو السياق الذى يهيء فرص المشاركة - والعمل للناس وحصولهم على نصيب عادل من الثروة - وهو السياق الذى يقنع الناس بجدية

مشروعات محو الأمية، يولد فيهم الثقة بالنفس ويجعلهم يؤمنون بأن مساعدتهم هدف حقيقى وليست مجرد دعاية إعلامية.

أما فى سياق القهر وثقافة الصمت، فإن جهود محو الأمية تظل جهوداً هامشية، وتصبح فى أحسن أحوالها خدمة لقطاع هامشى من الناس فى سوق الإقتصاد .. ويتم فى فصول قد لاتفتح أبداً .. ويكتب قد لاتصل لأصحابها .. ويمدرسين لا يحضرون.

ولابدل لذلك كله إلا يخلق سياقات تقوى الناس وتشد من عزيمتهم وتعيب جهودهم من أجل التنمية والنهضة. وثمة ركيزتان أساسيتان فى عملية التقوية: الأولى: توسيع المشاركة، والثانية: تهيئة فرص عمل جديدة لتحقيق العدل الاجتماعى.

(أ) المشاركة:

المشاركة هى مفتاح وركيزة أى عملية تقوية للناس فى المجتمع، والمشاركة مفهوم تنموى، وهى مفهوم تربوى كذلك. والمشاركة فى التنمية تعنى فتح فرص جديدة للعمل والعمالة.. وتوسيع فرص التصويت والانتخابات وتوسيع قاعدة القيادة.. وتوسيع فرص الانخراط فى مشاريع التنمية وبالأخص تنمية البيئة المحلية وتنمية المشروعات الصغيرة التى يمكن أن تتبنى إقامتها الشركات الكبيرة العامة أو الخاصة أو الهيئات الحكومية أو البنوك أو الأحزاب السياسية أو النقابات العمالية أو المهنية . ويمكن للدولة فى هذا الإطار أن تدخل بوعى لدفع جهود التنمية المحلية وإقامة المشروعات الصغيرة فى الزراعة والصناعة والتجارة^(٣٩).

إن مشاركة الناس فى تنمية أنفسهم تهدف إلى خلق جهود ذاتية تتحقق من خلالها مبادرات الناس ودمج هذه الجهود مع كافة جهود الأجهزة الحكومية

الأخرى .. حتى يمكن أن يتبناها الناس أداة وعملاً باعتبارها جزءاً من جهودهم وحياتهم.

أن المشاركة سواء كانت في مجال التربية أو مجال التنمية الواسعة في العمل والحياء الاجتماعية والسياسية - إنما تهدف إلى تقوية الناس وجعلهم أكثر قدرة على ممارسة العمل أو أكثر شوقاً إلى المعرفة. والمشاركة تتطلب بالضرورة تغييراً في بنية علاقات العمل والحياء. ذلك أن المشاركة وما يتبعها من ممارسات تقوم على التفكير والعمل معا ، لا يتمان في الحياة اليومية مع وجود المركزية والتسلطية والهرمية الشديدة والفردية والانعزالية.

إن أول عوائق المشاركة هي المركزية الأبوية المتسلطة، فالمركزية تمنع الناس من ممارسة أي تأثير في حياتهم العامة، والأبوية المتسلطة تسلبهم ثقتهم في أنفسهم وتنظر إليه وتجعلهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة العجز وعدم القدرة، وحيث إننا قد اتفقنا أن أي عملية تنمية حقيقية إنما تتم من خلال الناس، فإن ذلك يتطلب تحرير الناس من التسلط المركزي والأبوي، وتوزيع السلطة وتقليل حدة الهرمية والفردية^(٤٠).

إن الاتجاه إلى تغيير بنية علاقات العمل والحياة وخلق سياق اجتماعي تنموي مطلب لتحقيق المشاركة، وهو في نفس الوقت جزء لا يتجزأ من إرادة التغيير وحركة التنوير والتنمية الثقافية. ويمكن تحديد بعض اتجاهات التغيير المطلوبة في بنية العمل والمؤسسات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

- * تقليل المركزية والحد منها والاتجاه نحو اللامركزية والمحلية.
- * إقرار التعددية سواء في المناشط الاقتصادية أو السياسية أو التربوية.
- * تقليل الهرمية والحد منها وتحقيق مرونة هيكلية في الإدارات المختلفة.



* ترسيخ سلوكيات التعاون والاعتماد المتبادل سواء بين الأفراد على المستوى المحلى.. أو بين الشعوب على المستوى الدولى.

* اعتبار مطالب الناس وحاجاتهم مشروعة والتعامل معها. فى كل مؤسسات المجتمع بجدية واحترام.

وإذا انتقلنا إلى مجال التربية ومحو الأمية، فنجد أن المشاركة فى التربية تعنى إنخراط المعلمين فى تخطيط العمليات التعليمية الخاصة بهم مع المعلمين والمسؤولين الذين ينشطون كموجهين لبناء المحتوى ومصادر التعليم، والقائمون على مشروعات محو الأمية التى تأخذ بمفهوم المشاركة وتركز عليها لتهيئة الفرص لتقوية الناس.. عليهم أن يبذلوا جهودهم فى المحاور الآتية:

- ١ - تأسيس المناخ الملائم لتعليم الكبار.
- ٢ - فتح قنوات الحوار حول جهود محو الأمية بين المثقفين والجمهور.
- ٣ - الربط بين البرامج المختلفة وخلق قنوات اتصال منظمة بينها.
- ٤ - فهم وتحديد احتياجات المتعلمين.
- ٥ - وضع وصياغة أهداف وتوجهات واسعة.
- ٦ - الإهتمام بمحتوى تعليمى قادر على ربط التعليم بحياة المتعلم ووقائعها اليومية.
- ٧ - تنظيم الأنشطة التى تعزز المشاركة - وتوفر مهارتها - فى الميادين الاجتماعية المختلفة.
- ٨ - إدارة برامج وأنشطة محو الأمية وفق أساليب ديمقراطية تشجع على المشاركة وتعززها.



إن إدارة المشروعات التربوية فى إطار مبدأ المشاركة، ليست سوى إدارة للعمليات، فهى ليست إدارة محتوى، أو أهداف تربوية مسبقة، أو إدارة طرائق وأساليب، فالمحتوى والأهداف والطرائق كلها وسائل يمكن أن تصمم على مستوى وحدات العمل والإنتاج التربوى.. أى على مستوى الوحدات التربوية الصغيرة.

(ب) تهيئة فرص العمل وإعادة توزيع الثروة:

إن الركيزة الثانية فى مسألة تقوية الناس هى تهيئة فرص العمل وعائد العمل والحصول على نصيب عادل من الثروة القومية. فمحو الأمية فى معناه البسيط هو معالجة للإحباط الذى يشبع بين الأميين الذين يعجزون عن الحوار والتواصل الثقافى. ولا يتم ذلك إلا فى سياق اجتماعى يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم وبمفاهيمهم الجديدة المكتسبة، وتوفير فرص العمل أمام المتعلمين معناه فرص للمشاركة فى جهود التنمية وفى عائداتها الاقتصادى. ليس ذلك عدلاً فحسب بل هو عملية إقناع لمن توجه إليهم جهود محو الأمية بأن الوطن جاد فى دعواه إلى محو الأمية.

إن أولى خطوات الفرصة المتكافئة هى عملية محو الأمية نفسها، ذلك أن توفير الحد الأدنى من تعميم التعليم هو ذاته عملية توزيع للمعرفة والثقافة، بلوغ هذا الحد الأدنى من شأنه أن يفتح الطريق أمام فرص أخرى للمساواة أو تحقيق العدالة.

لقد أشرنا فى مواضع سابقة إلى أن بعض بلدان أمريكا اللاتينية نجحت فى إنشاء نوع من المشروعات الصغيرة لتنمية البيئة المحلية التى حققت نتائج ناجحة بمعايير التنمية الثقافية والاجتماعية⁽¹⁹⁾، وتبنت الكنائس الكاثوليكية - فى إطار فلسفة لاهوت التحرير - معظم هذه المشروعات، وكانت فى مجملها مشروعات



استثمارية قائمة على جهود أهلية قام بها الأفراد، وارتبطت هذه المشروعات بمشروعات تربوية وخاصة فى مجال محو الأمية بالمعنى التحريرى الفيرى، ولم يكن الهدف الرئيسى من وراء هذه المشروعات الربح المادى فى حد ذاته، لقد كان الهدف الرئيسى تربوياً بالمعنى الواسع للكلمة: تخليص الناس من ثقافة الصمت وعوامل القهر والجهل وتمكينهم من تحرير أنفسهم وتحقيق ذاتهم وتنمية قدرات التواصل والحوار لديهم، باختصار كان هدف هذه المشروعات هو تنمية وتوفير قدر أساسى من الثقافة التى يمكن الفرد من الدخول فى دائرة التفاعل الاجتماعى والمشاركة، وتوفير فرص العمل فى مؤسسات تقوم بنية العمل فيها وفق أسس المشاركة وهو سياق اجتماعى يدعم عملية التحرير والتنوير التى تضمنتها جهود محو الأمية ويعزز نتائجها.

إن مثل هذه المشاريع الاستثمارية سواء تمت بجهود أهلية أو حكومية - أو بهما معاً - ينبغى أن تبرر فى مجتمعنا على أساس معيارين رئيسيين:

* **المعيار الأول:** أن الهدف الرئيسى لأى مشروع استثمارى هو التنمية الثقافية ونشر رسالة التنوير وتنمية طاقات الأفراد ومساعدتهم على فهم الواقع والعمل على تجاوزه من خلال الإنتاج والمشاركة فى إدارته والمشاركة فى عاذه.

* **المعيار الثانى:** هو قدرة المشروع على بناء أو تنمية جسم من المعارف والمعلومات المتخصصة والقيم والاتجاهات الجديدة كمدخلات جديدة إلى الثقافة الوطنية لتحديثها وتنميتها فى اتجاه التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر.

وباعتبار هذين المعيارين يمكن لأى مشروع تنموى أن يسهم بفاعلية فى تحقيق محو الأمية بالمعنى النقدي - أبجدياً وتحرير وتقوية - ومن ثم فى تنمية



الثقافة الوطنية، وأن يجعل من محور الأمية مشروعاً للتثوير وفي اتجاه التثوير.. وهو فوق كل ذلك ويعدّه إعادة توزيع للثروة الوطنية الاقتصادية والثقافية وتوسيع من مساحة المشاركة الاجتماعية في المجتمع - أجور وخدمات وأشباع حاجات أساسية بما فيها الترفيه والصحة والتعليم.

إن فشل كثير من مشروعاتنا الاستثمارية في المساهمة بجدية في مشروعات محور الأمية هو تجاهلها لهدف التنمية الثقافية كهدف قومي.. لالتحقق التنمية والنهضة في المجتمع إلا به. إن غياب التنمية الثقافية وفقد الإحساس بمدى عمق الأزمة الحضارية التي نعيشها ونواجهها هو ما يجعل مشروعاتنا الثقافية محصورة في المعنى الاقتصادي الضيق وهي في أحسن أحوالها لا تحقق إن نجحت إلا أرباحاً فردية أو اجتماعية ضيقة لكنها عديمة التأثير في التنمية الوطنية. وغير مضمون استمرارها على المدى الطويل. يجب على مشروعاتنا الاستثمارية أن تأخذ دائماً في الحسبان الهدف التربوي الثقافي الذي بدونه لا يتحقق استقرار المجتمع ولا تتم التنمية ولا تنجح مشروعاتها الاستثمارية.. والذي بدونه أيضاً تصبح الأرض مسرحاً للتطرف والإرهاب الذي لا يبقى ولا يذر.

سادساً - الخاتمة:

موجهات للعمل:

إن التحليل التاريخي الاجتماعي لمجمل التطورات الحادثة في كفاح بلدان العالم من أجل التنمية - منذ بداية العقد التنموي الأول في الخمسينيات ومروراً بالعقدين الثاني والثالث حتى عقد التسعينيات وهو عقد الدخول إلى القرن الواحد والعشرين - قد بين لنا أن التنمية والثقافة ومحور الأمية مصطلحات قد تغيرت معانيها ومفاهيمها عبر كل عقد من عقود التنمية وهي معاني ومفاهيم مترابطة.



التنمية الثقافية والتطوير

لم تعد التنمية مع دخول القرن الواحد والعشرين مجرد تقدم صناعى أو اقتصادى، ولم تعد مجرد إشباع لحاجات الناس، ولم يعد ينظر إليها بمعزل عن التقسيم الدولى للعمل فى النظام العالمى الراهن. لقد تجاوزت التنمية هذه المعانى واكتسبت بعداً إنسانياً وعالمياً جديداً متفاعلاً مع معطيات العالم المعاصر.

ما التنمية ؟

وانتهت بنا التحليلات إلى أن التنمية التى نتطلع إليها الآن من وجهة نظر نقدية: هى تحرير الناس من كل أنواع الهيمنة والسيطرة التى تعوق إمكاناتهم وتقويتهم من خلال خلق بنى وسياقات اجتماعية تعزز وعيهم وقيمهم وسلوكياتهم الجديدة. ذلك أن قرار الناس فى تغيير أنفسهم فى معظم بلدان العالم الثالث قرار معوق ومحدد بفعل عوامل الهيمنة والسيطرة المحلية والمالية. وهناك خمسة معايير أساسية للحكم على أى تنمية حقيقية، يمكن عرضها فى هذه القائمة على النحو التالى:

- ١ - وضع الإنسان كهدف أول للتنمية.. فالتنمية به ومن أجله.
- ٢ - تحرير الناس من ثقافة الصمت والاغتراب وتوفير فرص التعليم والتعلم والخبرة الإنسانية لكل فرد.
- ٣ - توسيع جوانب المشاركة فى الحياة السياسية والاجتماعية.
- ٤ - توفير فرص عمل حقيقية فى المجتمع والقضاء على البطالة.
- ٥ - تخفيف أعباء المعيشة بين الناس والقضاء على الفقر وتوفير الخدمات وتهيئة فرص تنمية كل الجوانب الإنسانية لكل فرد.

فإذا كان الإنسان هو هدف التنمية وعصبها، فإن التطوير والتنمية الثقافية تصبحان ضرورة فى القلب من عملية التنمية، لأهميتها فى إعداد هذا الإنسان



وتنمية وعيه وقدراته ومدركااته وطاقاته وجعله أكثر قدرة على فهم واقعه وحل مشكلاته والمشاركة فى تنميته والنهوض به ولن نجد أكبر خطراً على مسيرة التثوير والتنمية الثقافية ومسيرة النهضة بصفة عامة من وجود مايقرب من نصف المجتمع يعانى الأمية والجهل وثقافة الصمت والاغتراب. ومن هنا توجهنا فى هذه الدراسة إلى مفهوم نقدى جديد لمحو الأمية، يرى محو الأمية كضرورة فى حركة التثوير وتنمية ثقافية فى المجتمع.

ما الهدف من محو الأمية؟

نكرنا أن المفهوم النقدى لمحو الأمية إنما ينبغى أن يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية: الأبجدية والتحرير والتقوية. وهى أبعاد متكاملة وترتبط بخط نقدى واحد. فمحو الأمية هنا لا يهدف إلى تعليم قراءة وكتابة وحساب فحسب، إنما يهدف أن يكون ذلك سبيلاً إلى التحرير.. تحرير الناس من الفقر والجهل والظلم وثقافة الصمت فى أبعادها المحلية والعالمية. ويرتكز التحرير بدوره على الحوار ولغة ومفردات جديدة تعالج الواقع لكشف أسباب تخلفه وفهم مابه من مشكلات وماينطوى عليه من إمكانيات، أما التقوية فتعنى خلق سياق اجتماعى تنموى جديد توفر فرص المشاركة وإعادة توزيع الثروة للمتعلمين.. حتى يتم تعزيز أنشطة الوعى وأنماط السلوك المكتسبة التى تمكن فى النهاية من دمج هذا القطاع الكبير من الناس فى المجتمع بعد أن كانت هامشية من قبل، وتثن فى «برائن الجهل والفقر.

وما طبيعة البيداجوجيا ؟

إن البيداجوجيا النقدية هى نظرية فى النضال من أجل توصيل المعرفة من خلال وفى ثنايا حركة تثوير وتنمية ثقافية تتجه إلى فهم مشكلات الواقع فى





أبعاده المحلية والعالمية وكشف امكاناته وطاقاته وسبل تغييره إلى مجتمع أفضل أكثر عدلاً وأكثر حرية وفي هذا الصدد نؤكد أنه إذا كانت النقدية نظرية في البيداغوجيا فإن محو الأمية بالمعنى الذي أشرنا إليه إنما يقدم بيداجوجيا للنظرية.

وماذا نريد للأمن؟

نريد للأمن المتعلم أن يمتلك ذلك «الكون» الذي تمتلكه الصفوة التي حظيت بالتعليم واحتكرته لنفسها ولأولادها، ذلك حتى يستطيع المشاركة.. المشاركة في مزيد من التعليم بما يمتلكه من أساسيات العلم والمعرفة.. المشاركة في المجتمع والحياة الاجتماعية بما يمتلكه من مهارات اتصال وقيم وقدرات واهتمامات وأنماط سلوكية وأنسقة معرفية جديدة.. والمشاركة في العمل والعائد الاقتصادي القوي بما يمتلكه من مهارات فنية مكتسبة وقدرة على التعلم *educability* وأخيراً القدرة على الاندماج في المجتمع والمساهمة في تحقيق نموه ونهضته القومية.

وما الذي نريده من المعلم؟

إن المربين في محو الأمية - ومن وجهة النظر النقدية - هم أناس يشعرون بالتزام أخلاقي نحو قطاعات كبيرة من الناس طال حرمانها من التعليم والتزام قومي نحو ضرورة الانخراط في حركة التنوير التي تهدف إلى نهضة المجتمع وتخليصه من ثقافة الصمت وعوامل التخلف المحلية والعالمية. ولاخلاص بنون نصف المجتمع. ونرى أن هناك خمسة محاور أساسية ينبغي أن تسير عليها جهود هؤلاء المعلمين. هي كما يلي:

١ - التوجه الإيجابي نحو المشاركة في تنمية المجتمع ونهضته.



- ٢ - فهم الجوانب الأيديولوجية والثقافية المهيمنة التي تركز مفردات ولغة التخلف وأسباب التمييز الطبقي والنوعى - محلياً وعالمياً.
- ٣ - الوعى بالمهارات والمعارف المرتبطة بمشكلات الواقع المعاش والتي يتطلبها إعداد المواطن القادر على المشاركة.
- ٤ - اكتشاف كوامن القوة فى المجتمع والثقافة الوطنية لتنميتها وفتح باب الأمل أمام المتعلمين.
- ٥ - اكتشاف قدرات الناس وإبداعهم للمعانى والمفاهيم وإبداعهم لأنفسهم وفهمهم للآخرين.

ماذا عن برامج التنفيذ.. وكيف؟

لا يتم وضع أية برامج بالطبع إلا فى مستويات وحدات العمل على المستوى المصغر.. ومستوى المشاريع وإدارات التنفيذ. إننا لا يجب أن نتحدث عن برامج جاهزة مسبقة.. ومقننة ومعدة مركزياً. فهذا يخالف مبدأ المشاركة الذى يقتضى التخفيف من درجة التقنين والمركزية والهرمية ويرتكز على المرونة وحوار القائمين على العمل نفسه. ولذلك حسبنا هنا أن نضع مجموعة من الموجهات التى تحدد مسار العمل فى ضوء التحليل السابق.

أولاً: ينبغى أن يصمم المحتوى بحيث يرتبط بالبيئة ارتباطاً وثيقاً ويناقش قضايا المتعلم وقضايا واقعه المعاش، ابتداء من المشكلات السياسية والاجتماعية وانتهاءً بمشكلات الحياة اليومية فى الحب والزواج.. إلخ. وأن يتم ذلك بأسلوب لغوى سليم ومفردات جديدة ترتبط بخطاب الحياة. وأن تصمم الواحدات التعليمية بحيث تكون كل وحدة عبارة عن خبرة تعبر عن فهم وقدرة على النقد والإبداع.



التنمية الثقافية والتثوير

ثانياً: ينبغي أن تتنوع برامج العمل.. وأن تتنوع الأساليب والخبرات التعليمية وكذلك مصادر المعرفة.. وأن تتنوع أنماط ومفردات اللغة، وأن تتنوع استعمالاتها من تعبيرات وحوارات مقروعة ومكتوبة، وكتابة يقط ورسائل، وتدوين تعليقات على برامج إذاعية وتلفزيونية أو على مشاهدات وأحداث، أو على قراءة مقالات صحفية.. إلخ.

ثالثاً: الاهتمام بالجوانب الثقافية وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الثقافة والفكر والتعليم.. وتنمية وجهات نظر متجددة وموجبة تجاه التفكير العقلاني.

رابعاً: التأكيد على قيم التثوير التي تتجسد في: قيم التضامن، والمسئولية، وقيم التسامح والإيمان بالتعددية واحترام الرأي الآخر، وقيم الابتكار، وقيم الضبط الذاتي والتعامل مع الآخرين وتحقيق النظام الذي يخدم المجتمع، وقيم الأمن والاحتراس.

خامساً: الاهتمام بالتاريخ والقصص. فالتاريخ هو ذاكرة التحرير، وهو الذي يمد التربويين بفهم ونقد أحداث الظلم والقهر الواقع على الناس والتاريخ هو الذي ينعش ذاكرة الدارس ويمده بفهم الإمكانيات المتاحة على طريق التحرير. أما القصص فهي وسيلة جيدة لتثقيف الناس وتنمية قدراتهم الإبداعية.. كما أنها وسيلة لتبليغ رسائل لبعض الشخصيات الإنسانية التي ساهمت في صنع التاريخ.

سابعاً: ينبغي أن تكون بنية علاقات العمل والإدارة التي تتم في إطارها عملية التعليم والتعلم بنية تقل فيها المركزية والهرمية والتسلطية.. وتقوم على الديمقراطية وتستند إلى الحوار والمشاركة، وتدور حول الإنتاج.



والإنجاز. وأن تكون الإدارة إدارة للعمليات تشجع على المشاركة في صنع القرار والتعاون والاعتماد المتبادل.

سابعاً: ينبغي أن ترتبط مشاريع محو الأمية - كلما أمكن - بجهود تنموية على مستوى الوحدات المحلية الصغيرة توفر للناس قرصاً جديدة للعمل والمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وأن تصبح هذه المشاركة سياقات اجتماعية جديدة تعزز العمل التربوي نفسه بقيمه ومفاهيمه الجديدة. كأن يتم التعليم في مواقع الإنتاج وفي إطار بنية عمل ديمقراطية فذلك هو الوضع الأفضل لوضع هذه المفاهيم موضع التنفيذ.. وجعل الممارسة والتفاعل والتفكير والعمل كلها في وحدة تربوية حياتية واحدة.



الهوامش والمصادر

(١) حامد عمار، من قضايا الأزمة التربوية.. وجهة نظر (القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢)، ص ١٩.

(٢) تقرير: تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين (عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ص ٤٩ - ٥٤.

وانظر أيضا، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في العالم العربي، ١٩٨٦، ١٩٨٧، (تونس ١٩٨٧).

(٣) تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص ٥٤.

(4) R.O. Appalebacum, Theories of social Change (N.Y.: Markham Publishing Co. 1970) p.10.

(٥) فاروق اسماعيل، الأنثروبولوجيا الثقافية: الطبعة الثالثة. (الرحة: دار قطري بن الفجاعة للنشر والتوزيع، ١٩٨٦) ص ٩٦.

(٦) المرجع السابق، ص ٩٧.

(٧) المرجع السابق، ص ٩٧.



(8) R. Linton. *The Study of man*. (N.Y: Appleton, 1936).

(٩) المناقشة الموسعة لنظريات التنمية المختلفة - انظر: حسن البيلالوى. «التنمية والتربية في الوطن العربى». (مركز البحوث التربوية، الوجة، جامعة قطر، ١٩٨٩).

(١٠) لمزيد من التفاصيل، انظر المرجع السابق.

(١١) محمود مصطفى قمبر. تعليم الكبار، مفاهيم - صيغ - تجارب عربية، (الوجة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥)، ص ١٩٦.

(١٢) سمير أمين. أزمة المجتمع العربى. (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٥)، ص ١٤.

انظر:

W. Webster, *Introduction to the Sociology of Development*.

(London: MacMillan Publishers Ltd. 1984), p23.

(١٣) فى نقد ثقافتنا العربية المعاصرة انظر:

* محمود مصطفى قمبر، «التربية وترقية المجتمع»، (دار سعاد الصباح، القاهرة،

١٩٩٢).



* مصطفى حجازي. التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المتهور (بيروت، مهد الإنتماء العربي، ١٩٨٦).

(14) P. Freire. *Pedagogy of the Oppressed*. (N.Y.: Acontinuum Book, The Seabury Press. 1970), p.93.

وهذا الكتاب له ترجمة باللغة العربية:

* باولو فرييرى، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، (دارالقلم، بيروت، ١٩٨٠).

(١٥) محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٢١٤.

(١٦) المرجع السابق، ص ٢١٧.

(١٧) العقد العالمى للتنمية الثقافية ١٩٨٨ - ١٩٩٧ (مجلة الثقافة العالمية، العدد ٣٩، السنة السابعة، مارس ١٩٨٨)، ص ٧ - ٢٠.

(18) Goulet Denis, *The True Choice. Anew Concept in the Theory of Development*. (N.Y.: Lilenum, 1975).

(١٩) محمد نبيل نوفل، تأملات فى فلسفة التعليم الجامعى العربى، التربية الجديدة - شبل بدران. التربية والنظام السياسى. (الإسكندرية دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣).



(٢٠) السيد يسين، الثورة الكونية وبداية الصراع حول المجتمع

العالمي: تحليل ثقافي (القاهرة، الأهرام،

التقرير الاستراتيجي العربي، ١٩٩١) ص ص ١٠ - ١١.

(٢١) برهان غليون، اغتيال العقل - محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية

(بيروت، دار التنوير، ١٩٨٥).

(٢٢) حامد عمار، التنمية البشرية في الوطن العربي. (القاهرة، سينا للنشر،

١٩٩٢). ص ص ٣٥ - ٤٠.

(23) Daniel Leamer. Toward Acommunication Thery of
Modernization . In: L.W. Pye (ed.),
communication & Political
Development. prince ton. (N.Y.:
University of Princeton, 1963). p. 221.

(24) Johan Gatitong. "Litreacy. Education & Schooling - For
What" in: d, Bataille (ed.), Aturning point
For Literacy. (N.Y.: Pergamon Press, 1976),
pp. 93-100.



(25) Daniel Leamer, op. cit.

(26) Ibid.

(27) P.L. McLaren. "Culture or Conon? Critical Pedagogy and the politics of Liteeracy. "(**Harvard Educational Review. vol. 58, No2, May 1988**), pp. 210 - 230.

(28) p. Freire,... op. cit.

(29) p. Freiere, **Eduction or Cultural Consciousness**. (N.Y.: Acontinuum Book., The Seabury Press, 1963) pp. 12 - 13.

(30) J. Galtong, op. cit.

(31) J. R. Kretoivics, **Critical Literacy: Challenge The Assumptions of Mainstream Educational Theory**. (**Journal of Education Vol. 167, No.2, 1982**), pp. 20-62.

(32) Ibid.



(33) J. Galtong, op. cit.

(34) P. L. McLaren, op. cit, p. 219.

(35) See, P. Freire & D. Macedo. **Literacy: Reading The Word and the World.** (South Hadley MA.: Bergin & Gavrey, 1987).

(36) J. Goltong, op. cit.

(٣٧) استخدام مفاهيم الحياة بطريقة بسيطة نقدية مرتبطة باستعمالات العلم في الحياة اليومية هو اتجاه تربوي جديد يدعو إلى «الإستشارة العلمية والحياتية» وستعالج هذا الموضوع ونعرف بهذا التيار في دراسة قادمة ومانعرضه عن إعادة مفاهيم الحياة يرجع الفضل فيها إلى (جون جالتونج) مرجع سابق.

(٣٨) لمناقشة مفهوم التقوية في التربية والمجتمع انظر.

- Suzanne Kinder watter, **Non Formal Educator as on Empowring process with case studies From Ladonesia and Thailand** Anberest. Mass Center For International Education, University of Maossachusetts. 1979.



وقد تنب إلى التقوية إعلان «برسيبوليس» ١٩٧٤ حيث أشار إلى أن هناك أوضاعاً اقتصادية واجتماعية وسياسية وإدارية تؤيد تنفيذ مشروعات محو الأمية كما أن هناك أوضاعاً أخرى تعوق محوها. انظر محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ٢١٥ - ٢١٦.

(٣٩) لمزيد عن مفهوم المشاركة في التربية والمجتمع انظر.

- T. La Bell. **Non Formal Education and Soical Change in latin America.** Los Angeles CCLA Latin American Center Publications, 1976

- وانظر أيضاً: -

(40) Goulet Denis, op. cit.

J. Galtong, op. cit.

(٤١) انظر حسن البيلاوي، مرجع سابق.



الفهرس

الموضوع

- ٧ • مقدمة
- ١٣ • الفصل الأول : الأمية وفاعلية النظام السياسي
- ١٥ • أولاً : النظرية المحافظة.
- ١٧ • ثانياً : النظرية الثورية.
- ٣٢ < ثالثاً : الجهود الشعبية للتصدي للمشكلة.
- ٣٣ • رابعاً : الجهود الرسمية للتصدي للمشكلة.
- ٣٨ • خامساً : الحصاد المر.
- ٤٠ • سادساً : الخلل البنوي في النظام التعليمي.
- ٤٨ • سابغاً : الفهم الصحيح لمحو الأمية والتنمية الشاملة.
- ٥٠ • ثامناً : ضرورة تلبية حاجات الأميين.
- ٥١ • تاسعاً : ما العمل؟ المدارس الشعبية - صيغة قديمة.
- ٥٩ • الفصل الثاني : التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبي من أجل التنمية
- ٦٢ • ١- وظيفة التربية في إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية.
- ٦٤ • ٢- التربية في المجتمعات قبل الرأسمالية.
- ٧٠ • ٣- التربية الايديولوجية والإنتاج في المجتمع الرأسمالي.
- ٧٣ • ٤- تصدع العالم المعاصر.



- ٨٥ • الفصل الثالث : باولو فريري ومقولة : « الوعي من الخارج »
- ٨٦ ١- مفهوم تنمية الوعي.
- ٨٩ ٢- تنمية وعي من ١٩.
- ٩٥ ٣- الامبريالية المعرفية - العولة.
- ٩٨ ٤- المشاركة المعرفية.
- ١٠١ • الفصل الرابع : التنمية الثقافية والتنوير مدخل إلى محو الأمية
- ١٠٢ ~~خطوة~~ أولاً : الأمية.. ممكن الخطورة.
- ١٠٤ ثانياً : معاني المصطلحات.
- ١١٧ ثالثاً : مآزق التنمية الثقافية في التسعينيات.
- ١٢٣ رابعاً : التنوير هو الحل.
- ١٢٦ ~~خامساً~~ : المفهوم النقدي لمحو الأمية.
- ١٥٢ سادساً : الخاتمة : موجّهات للعمل.
- ١٦٦ • الفهرس .



دار قباء

الناشر :

للطباعة والنشر والتوزيع

حقوق الطبع والترجمة والاقتباس محفوظة

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

الهاتف : ٦٣٦٢٥٦٢ - فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

المكتبة : ١٠ شارع كامل صدقي الفجالة (القاهرة)

الهاتف : ٥٩١٧٥٣٢ / ١٢٢ (الفجالة)

المطابع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

٠١٥/٣٦٢٧٧٧

www.alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa @ naseej.com

Kebaa@ajeeb.com

هذا الكتاب

التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح
الكامنة خلف كل تقدم، وإطلاق طاقات الإبداع والتأمل
وتعبئة الجهود تجاه ضغوط وموجبات العمل المستقبلية ...
في سبيل تحقيق العدل والحرية، التنوير هو وضع الإنسان
هو صانع التغيير. ومن أجله يتم كل تغيير، التنمية الثقافية
والاجتماعية هي حركة وليست نموذجاً مغلماً معداً سلفاً،
إنها مبادرات إبداعية تتحت من خلال آليات ووسائل
متعددة تنظم جميعها في معنى التنوير المنشود .
والسؤال الذي يحاول هذا الكتاب أن يجيب عنه هو:
على أي نحو ينبغي أن تكون جهود محو الأمية المرتبطة بالتنوير؟
والجواب: أن محو الأمية في إطار التنوير إنما ينبغي
أن يكون حركة نقدية أيضاً تهدف إلى تحرير قطاع كبير
من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت،
استنارة لقواهم وتعبئة لها في سبيل تحقيق تنمية ثقافية
وترقية ونهضة المجتمع، ومحو الأمية بهذا الفهم إنما يقع
في القلب من التنوير تماماً كما يقع التنوير في القلب
التنمية الثقافية، وكما تقع التنمية الثقافية في القلب
عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان في القلب
كل فكر وتصور الإنسان مقياس كل شيء ...

أحمد

Bibliotheca Alexandrina



0370198